



**LAUREA**  
AMMATTIKORKEAKOULU

*Uuden edellä*

# Emotionaalisesti turvallisen ympäristön kehittäminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

---

Matilainen, Merja & Vähäkuopus, Kati

Laurea-ammattikorkeakoulu  
Hyvinkää

Emotionaalisesti turvallisen ympäristön kehittäminen varhaiskasvatuksessa ja  
esiopetuksessa

Matilainen, Merja & Vähäkuopus,  
Kati  
Perhekeskeisen varhaiskasvatuksen  
johtaminen ja kehittäminen, sosiaa-  
lialan YAMK-tutkinto  
Opinnäytetyö  
Helmikuu, 2013

Merja Matilainen ja Kati Vähäkuopus

**Emotionaalisesti turvallisen ympäristön kehittäminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa**

Vuosi 2013

Sivumäärä 73

Opinnäytetyö tehtiin kansainväliseen FIT (Functional, Innovative Tools for learning) -projektin yhteydessä, jossa kehiteltiin pedagogisia ja toiminnallisia välineitä kielen tai sosiaalisen hyvinvoinnin tukemiseen lasten tai nuorten parissa. Keskityimme emotionaalisesti turvallisen ympäristön tukemiseen ja näin ollen opinnäytetyön tarkoituksiksi muodostui toiminnallisen, pedagogisen välineen kehittäminen emotionaalisesti turvallisen ympäristön vahvistamiseksi varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Opinnäytetyön tarkoitus oli myös testata kehitettyä välinettä ja arvioida sen toimivuutta.

Opinnäytetyö toteutettiin toimintatutkimuksena, joka koostui viidestä eri syklistä. Kolmessa ensimmäisessä syklissä koottiin tietoa välineen luomiseksi muun muassa haastattelemalla neljää erityislastentarhanopettajaa ja kahdeksaa kahden eri päiväkodin lasta. Erityislastentarhanopettajien haastattelu toteutettiin teemahaastatteluna. Lasten haastattelu perustui lasten ottamiin kuviin; haastattelutilanteessa he kertoivat ottamistaan kuvista. Neljännessä syklissä luotiin toiminnallinen väline, Satumetsän Seikkailurata, aiemmissa sykleissä kootun tiedon pohjalta. Välineellä pyrittiin tukemaan lasten vertaissuhteita ja pienryhmän yhteishenkeä. Tutkimuksen viidennessä syklissä välinettä testattiin kahdessa eri maassa: Suomessa ja Botswanassa. Välineen toimivuutta arvioitiin lasten, työntekijöiden ja tutkijoiden toimesta.

Tutkimus toteutettiin lapsinäkökulmaisena tutkimuksena. Tutkimusmenetelminä tutkimuksessa käytettiin teemahaastattelua, valokuvahaastattelua, videonanalyysiä, lomakekyselyä ja lasten hymynaama-arviointia. Myös tutkijoiden tekemillä omilla havainnoilla, joita kirjattiin tutkimuspäiväkirjoihin, oli merkittävä osa arvioinnissa. Haastattelujen analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.

Tutkimuksessa todettiin emotionaalisesti turvallisen ympäristön vahvistamiseksi luodun välineen, Satumetsän seikkailuradan käyttämisen vaikuttaneen positiivisesti testiryhmän lasten yhdessä toimimiseen. Lasten yhteistoiminta ja toisten koskettaminen lisääntyi ja kosketuksen vastaanottaminen helpottui. Välineen avulla voidaan tukea lasten ryhmäytymistä, pienryhmän hengen kehittymistä ja ystävyyssuhteiden muodostumista.

Emotionaalisesti turvallinen ympäristö, oppimisympäristö, toimintatutkimus, valokuvahaastattelu

Merja Matilainen and Kati Vähäkuopus

**Emotional safe environment's developing in the early childhood education and pre-school**

Year 2013

Pages

73

---

Thesis was made as a part of the international FIT (Functional, innovative tools for learning) project. The purpose of the project was to develop functional and pedagogical tools to support language learning and social wellbeing among children and young people. We focused on develop a functional and pedagogical tool to support emotionally safe environment in early-childhood years and pre-school age. The aim was also test how the tool would work and also assess its effectiveness.

The Thesis was made as an action research. In cycles one to three the data was gathered with the aim of developing the tool. The data was gathered by theme-interviews of four special kindergarten teachers and interviews of eight children in two different day-care centers. Children's interviews were based on photos taken by children themselves. A new tool, Fairytale Forest adventure course was developed in the fourth cycle. The tool was planned to support peer-relations and togetherness of small groups. In the fifth cycle the tool was tested in two countries: Finland and Botswana. The assessment of the tool was made by children, workers and researchers.

The research was implemented as child-centered research. The methods used were theme-interview, photo interview, videotaping, questionnaires and smile face evaluating. The observations, which were recorded in research diaries, had a significant role in evaluation of the tools effectiveness. Theory guided content analysis was used in the analysis of the interviews.

The results showed that the use of Fairytale Forest adventure course material had a positive effect on children's co-operation. Co-operation and touching each other increased and acceptance of touching became easier. The tool can be support grouping of children, promote team spirit in small groups and strengthening friendship among the children.

Emotionally safe environment, learning environment, action research, photo interview

## Sisällys

1	Johdanto.....	7
2	Opinnäytetyön tehtävä.....	8
2.1	Toimintatutkimus .....	9
2.2	Lapsinäkökulmainen tutkimus.....	11
3	Tutkimus- ja analyysimenetelmät.....	12
3.1	Lasten valokuvahaastattelu - valokuvaus metodina.....	12
3.2	Teemahaastattelu.....	13
3.3	Teoriaohjaava sisällönanalyysi.....	14
3.4	Videohavainnointi .....	14
4	Emotionaalisesti turvallinen ympäristö .....	15
4.1	Oppimisympäristö .....	15
4.1.1	Hyvä oppimisympäristö.....	16
4.1.2	Emotionaalisesti turvallinen ympäristö.....	17
4.2	Välineen kehittämisen alkukartoitus .....	19
4.3	Yhteenvetoa ensimmäisestä syklistä.....	20
5	Varhaiskasvatuksen ammattilaisten määritelmä emotionaalisesti turvallisesta ympäristöstä .....	20
5.1	Haastattelujen toteutus .....	21
5.2	Haastattelujen analyysi .....	21
5.3	Tulokset.....	22
5.3.1	Lapsen aito kohtaaminen, kuuntelu, läsnäolo ja sensitiivisyys .....	22
5.3.2	Lapsen hyväksyminen ja arvostaminen .....	23
5.3.3	Tunteiden näyttäminen .....	24
5.4	Välineen kehittäminen .....	25
5.4.1	Välineet emotionaalisesti turvallisen ympäristön vahvistamiseksi .....	25
5.4.2	Asiantuntijoiden tarpeet kehitettävälle välineelle.....	26
5.5	Yhteenvetoa toisesta syklistä .....	27
6	Lasten näkemys emotionaalisesti turvallisesta ympäristöstä .....	27
6.1	Haastattelujen toteutus .....	28
6.2	Haastattelujen analyysi .....	29
6.2.1	Leikki ja päiväkodin toiminta .....	29
6.2.2	Vertaiset .....	31
6.3	Lasten tarpeet kehitettävälle välineelle.....	34
6.4	Yhteenvetoa kolmannesta syklistä .....	36
7	Välineen kehittäminen .....	36
7.1	Välineen kehittämiseen vaikuttaneet tekijät .....	37
7.2	Väline syntyy .....	39

8	Välineen testaaminen .....	41
8.1	Viidennen syklin tehtävä ja tarkoitus.....	41
8.2	Välineen testaaminen Suomessa.....	42
8.2.1	Testauksen toteutus ja testiryhmät.....	42
8.3	Välineen testaaminen Botswanassa .....	44
8.3.1	Testauksen toteutus ja testiryhmät.....	45
8.4	Välineen toimivuus käytännössä ja kehittämistarpeet .....	46
8.4.1	Työntekijöiden ja tutkijoiden arviointi.....	47
8.4.2	Lasten arviointi .....	50
8.4.3	Videoanalyysi .....	52
8.4.4	Tulosten ja arviointimenetelmien tarkastelua ja kehittämis ehdotuksia	55
9	Pohdintaa ja johtopäätöksiä .....	57
9.1	Jatkoideoita.....	59
9.2	Tutkimuksen eettisyys.....	59
9.3	Tutkimuksen luotettavuus .....	61
	Lähteet .....	63
	Kuvat .....	67
	Taulukot .....	68
	Liitteet.....	69

## 1 Johdanto

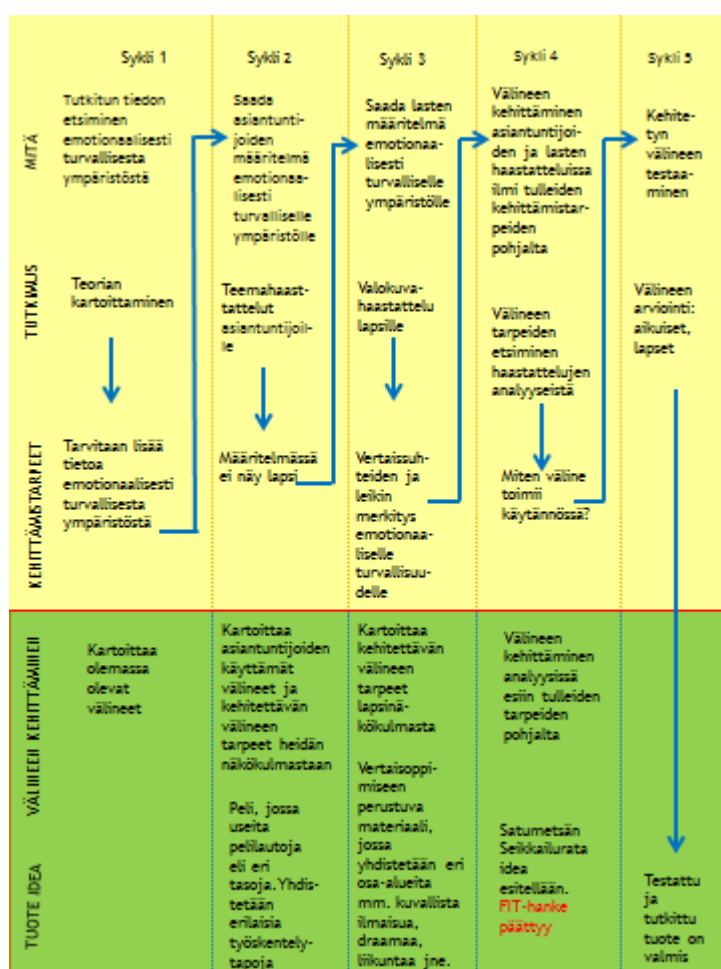
Teimme opinnäytetyön kansainväliseen FIT-projektiin (Functional Innovative Tools for Learning), jonka tavoitteena on kehittää toiminnallisia ja innovatiivisia välineitä lasten ja nuorten kielten oppimisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tueksi. Fit-projekti on Nordplus-rahaston rahoittama hanke, jossa on mukana korkeakouluja Pohjoismaista sekä Baltian maista sekä Liettuasta Saretas-organisaatio, jonka roolina oli hankkeen sähköisen oppimisympäristön luominen ja ylläpitäminen. Hankkeeseen osallistuneet korkeakoulut olivat Laurea-ammattikorkeakoulu, Virosta Lääne Viru College, Tanskasta Aarhus University ja Latviasta Ventspils University College. Päättäessämme lähteä mukaan projektiin meidän tuli ensin valita: kumpaan projektin aiheista alamme kehittää välinettä. Meitä molempia kiinnosti sosiaalisen hyvinvoinnin tukeminen, joten päädyimme siihen.

Työskentelymme projektissa eteni niin, että aiheen valitsemisen jälkeen lähdimme kartoittamaan jo olemassa olevia pedagogisia välineitä, joilla tuetaan sosiaalista hyvinvointia. Pohdimme pitkään, miten rajaamme aihetta vai aloittammeko työmme kartoittamalla yleisesti sosiaalisen hyvinvoinnin tukemiseen olemassa olevia välineitä. Päädyimme rajaamaan aihetta jo tässä vaiheessa, sillä sosiaalisen hyvinvoinnin tukeminen on käsitteenä laaja ja pedagogisten välineiden kirjo on suuri. Pohdinnan jälkeen aiheeksi rajautui emotionaalisesti turvallinen ympäristö. Me molemmat koimme aiheen kiinnostavaksi ja erittäin tärkeäksi asiaksi varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksemme raportointitapa on totutusta tutkimuksen raportoinnista poikkeava, koska raporttimme etenee toimintatutkimuksen syklien mukaisesti vetoketjumaisesti. Näin raportin luvut muodostuvat toimintatutkimuksen sykleistä, jolloin jokainen luku muodostaa oman pienoistutkimuksensa, jossa tehty tutkimus- ja kehittämistyö aikaansaa seuraavan syklin. Tutkimusmenetelmät on esitelty opinnäytetyön alussa omana lukunaan ja välineen kehittyminen alkuideasta tuotteen prototyyppiksi on myös erotettu omaksi luvukseen. Tähän rakenteeseen päädyimme, jotta raportin rakenne tukisi toimintatutkimuksen syklisyyttä ja samalla havainnollistaisi sitä tosiasiaa, että toimintatutkimuksen tekeminen on matka, jonka polkujen kulua ei voi ennakoida. Tässä mallissa tuoteidean jalostuminen alkuideasta valmiiksi tuotteeksi sekä tuoteidean kehittymiseen vaikuttaneet tekijät ovat selkeämmin nähtävissä kuin tavantomaisessa tutkimusraportissa. Eskola (2010, 184-185) toteaa, että tällainen toimintatapa on haasteellinen, mutta myös toimiva ja palkitseva silloin, kun tutkittavaan ilmiöön ei sovi yksi suuri teoria.

## 2 Opinnäytetyön tehtävä

Tutkimuskohteeksi tarkentui emotionaalisesti turvallisen ympäristön vahvistaminen sosiaalisen hyvinvoinnin vahvistamisesta. Tavoitteena on kehittää toiminnallinen vertaisoppimista tukeva väline emotionaalisesti turvallisen ympäristön vahvistamiseksi päiväkotij- ja esiopetusryhmään, testata välineen toimivuutta lapsiryhmässä ja arvioida välineen toimivuutta. Tavoitteena on myös testata välinettä erilaisissa konteksteissa ja arvioida sen vaikuttavuutta. Välineen kehittämisen pääpaino on vertaisoppimisen näkökulmassa, mutta lasten ikäryhmän huomioon ottaminen ei oppiminen voi tapahtua täysin ilman aikuisen ohjausta.



Kuva 1: Tutkimuksen prosessikaavio

Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005,16) todetaan varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena olevan lapsen hyvinvoinnin edistäminen. Lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi syntyy siitä, että hänellä on mahdollisimman hyvät kasvun, oppimisen ja kehityksen edellytykset. Tämä edellyttää, että hän voi toimia yhdessä vertaisten ja kasvattajien kanssa kiireettömässä ja turvallisessa ilmapiirissä leikkien ja oppien. Hyvinvoinnin edistäminen edellyttää, että lapsen terveyttä ja toimintakykyä vaalitaan ja hänen perustarpeensa tyydytetään. Lapsen itsetunto kasvaa, kun hän tuntee, että häntä arvostetaan, ja että hän



tulee nähdä ja kuulla. Tällöin hän uskaltaa yrittää ja oppii sosiaalisia taitoja. Myös VKK-Metron hankkeeseen osallistuneessa päiväkodissa huomattiin, ettei oppimisympäristön muokkaaminen onnistukaan esimerkiksi tavaroita järjestelemällä, vaan emotionaalisella ilmapiirillä on erittäin suuri merkitys lasten toimimiselle. Päiväkodin henkilökunnan keskusteluissa esiin nousi esimerkkeinä ilmapiirin luomisesta positiivinen kannustus, aikuisen tuki ja kiireetön ilmapiiri. (Salmi 2011, 170.) Tämän tutkimuksen pohjana oleva käsitys emotionaalisesti turvallisesta ympäristöstä on siis hyvin samankaltainen kuin valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman määritelmä hyvinvoivasta lapsesta.

Tässä tutkimuksessa emotionaalisesti turvallinen ympäristö nähdään psyykkisenä toimintaympäristönä, jossa lapsi voi kokea tulevaisuutta nähdä, kuulla ja hyväksyä omana itsenään. Oletuksena on, että kun lapsi hyväksyytään sellaisena, kuin hän on ja hänen ajatuksiaan arvostetaan, hän uskaltaa ilmaista ajatuksiaan ja olla vuorovaikutuksessa muiden ryhmän jäsenten ja ryhmän aikuisten kanssa. Näin ollen lapsella on mahdollisuus oppia vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

## 2.1 Toimintatutkimus

Toimintatutkimuksen avulla pyritään tuottamaan tietoa, jotta käytäntöä voitaisiin kehittää. Toimintatutkimuksen tavoitteena onkin sekä tutkia että muuttaa vallitsevia käytäntöjä. Tutkimuksen avulla pyritään ratkaisemaan ongelmia, olivatpa ne sitten yhteiskunnallisia tai ammatillisia. Toimintatutkimuksen voidaan nähdä olevan tutkimus- ja kehittämisprojekti, joka on ajallisesti rajattu, ja jossa suunnitellaan sekä testataan uusia toimintatapoja. Olennaista toimintatutkimukselle on, että tutkittavat ovat mukana tutkimuksessa aktiivisina osallistujina. Toimintatutkimuksen tärkeä tehtävä on pyrkiä erilaisten asiantilojen muutokseen niitä edistämällä tai parantamalla. Tämän rinnalla on tärkeä muistaa, että kyseessä on tutkimus, jonka avulla tuotetaan aineistoa ja uutta tutkimuksellista tietoa. (Kuula 2006; Heikkinen 2006, 16-17.)

Toimintatutkimuksessa pyritään vaikuttamaan toimintaan tutkimuksen avulla. Tällöin puhutaan interventioista eli muutokseen tähtäävästä väliintulosta. Interventiossa muutetaan toimintaa ja katsotaan, mitä sitten tapahtuu. Totuttua toimintaa muutettaessa yhteisöstä tulee esiin piirteitä joita ei ollut aikaisemmin havaittu. Toiminnan kehittäminen ja muutos ovat pari, jossa molemmat hyötyvät toisistaan. (Heikkinen & Jyrämä 1999, 44-45.)

Linnansaari (2004, 113) toteaa toimintatutkimuksen nousseen varsin suosituksi menetelmäksi kasvatustieteen tutkimuksissa. Hän toteaa tämä johtuvan siitä, että toimintatutkimusten avulla pyritään saamaan vuorovaikutusta käytännön kasvatustoiminnan ja teoreettisen tiedon välille. Toimintatutkimus voi parhaimmillaan yhdistää tutkijan ja opettajan roolit yhteen ja näin tuo-

da teoreettista tietoa tukemaan kasvatustyötä. Heikkinen (1999, 33) toteaaakin tämän kaksinaisuusluonteen olevan toimintatutkimukselle ominaista: tarkoituksena on tuoda esille uutta tietoa toiminnasta, mutta samalla myös kehittää toimintaa.

Toimintatutkimuksen keskeisenä piirteenä voidaan pitää reflektiivistä ajattelua. Reflektoidessaan ihminen katsoo omaa toimintaansa ikään kuin ulkopuolelta pyrkien ymmärtämään, miksi ajattelee, niin kuin ajattelee ja miksi toimii, niin kuin toimii. Reflektion keskeinen rooli toimintatutkimuksessa näkyy siinä, että toimintatutkimusta kuvataan itsereflektiivisenä kehänä, jossa toiminta, havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan. Itsereflektion kehät muodostavat spiraalimaisen kuvion, kun syklit asetetaan peräkkäin. (Heikkinen 2001, 175-177.) Spiraalimallia on kritisoitu siitä, että se antaa toimintatutkimuksesta liian eteenpäin menevän ja kehittyvän kuvan, koska todellisuudessa toimintatutkimukselle on luonteenomaista se, että siinä syntyy sivuspiraaleja eli nousee esiin tutkimustehtäviä, joita ei projektin alussa ole osattu odottaa. Tällaista tutkimustehtävän vähittäistä kehittymistä kutsutaan projektiivisuudeksi. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36-39.)

Toimintatutkimus onkin täynnä eri mahdollisuuksia, ja siksi tutkijan täytyy olla tietoinen tekemistään ratkaisusta ja niiden vaikutuksista. Toimintatutkimuksen laatu on pitkälle riippuvainen tutkijan kyvyistä tehdä tiettyjä valintoja ja ymmärtää niiden seurauksia. Tutkijan täytyy myös kyetä avoimesti ja läpinäkyvästi perustelemaan ja kertomaan valinnoistaan sekä itselleen, tutkimuskumppaneille että myös laajemmalle yleisölle. (Reason 2006, 187, 189-190.)

Toimintatutkimus eroaa perinteisestä tutkimuksesta siinä, että perinteisessä tutkimuksessa tutkija on ulkopuolella ja pyrkii objektiiviseen tietoon tutkittavasta asiasta. Toimintatutkimuksessa taas tutkija on mukana yhteisössä, jota hän tutkii. Heikkinen (2001, 179) toteaaakin, ettei toimintatutkimuksen tieto voi olla objektiivista sanan tavanomaisessa merkityksessä, vaan tutkimuksen tieto on tulkinta tietystä näkökulmasta käsin. Kun tutkimuskohdetta tarkastellaan sisältä päin, se vaikuttaa tutkijan suhtautumiseen kerättyä aineistoa ja sen analysointia kohtaan. Toimintatutkimuksessa tutkijalle oma välitön kokemus on myös aineiston tärkeä osa. Omat havainnot ovat osa tutkimusmateriaalia muun tutkimusaineiston rinnalla. Tästä syystä on tärkeää, että raportoinnissa selvitetään tutkijan yhteydet tutkimuskohteeseen. (Heikkinen 2006, 20; Heikkinen 2001, 179.)

Toimintatutkimuksessa tutkija keskustelee osallistujien kanssa jopa päivittäin toiminnan aikana. Keskustelujen sisältöjä ja havaintoja on syytä kirjata tutkimuspäiväkirjaan. Tutkimuspäiväkirjaan talletettu aineisto on tutkijalle hyvä tapa jäsentää omia ajatuksiaan ja kirjata muihin tutkimuksen etenemistä, tunnelmia, palautetta, kysymyksiä, ihmetysten aiheita ja niin edelleen. (Huovinen & Rovio 2006, 106-107.) Tässä tutkimuksessa tutkijoiden tutkimuspäiväkirjat olivat hyödyllisiä etenkin välineen testausvaiheessa. Niistä saatiin arvokasta tietoa väli-

neen toimivuudesta välinettä testanneiden työntekijöiden ja lasten antaman palautteen lisäksi.

Toimintatutkimuksen käytännönläheisyys ei poista sen tieteellistä arvoa tutkimuksena. Oleellista on, että toimintatutkimuksen tekijä perehtyy teoreettiseen tietoon, jota tutkittavasta aiheesta on aiemmissa tutkimuksissa tuotettu sekä tuo oman tuotoksensa akateemiseen ympäristöön kriittisesti arvioitavaksi. On tärkeää, että tutkija yhdistää omaa arviointiaan kirjallisuuteen ja keskustelee sen kanssa. Näin toimintatutkimus osallistuu aikaisempien tutkimusten teorioiden koetteluun, mutta tuo myös uusia näkemyksiä ja havaintoja tieteelliseen keskusteluun. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40-43; Reason 2006, 190.)

Toimintatutkimuksen periaatteiden käyttäminen on tässä opinnäytetyössä perusteltua, koska tutkimuksella on tarkoitus kehittää uusi menetelmä tai väline sosiaalisen hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Tutkimuksessa tutkittavat ovat aktiivisesti mukana tutkimuksessa, sekä tutkimustiedon tuottajina että kehitettävän välineen testaajina ja arvioijina.

## 2.2 Lapsinäkökulmainen tutkimus

Karlssonin (2012, 21-24) mukaan lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin lasten näkökulmia ja heidän tuottamaansa tietoa. Tutkimuksessa lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen ja aikuisten esiin tuomien näkökulmien lisäksi tutkittavaa asiaa lähestytään lasten näkökulmasta. Lapsinäkökulmainen tutkimus perustuu sekä lapsi- että yhteisölähtöisyyteen. Koska lasten toiminta on sidoksissa toimintaympäristöön, paikkaan, aikaan, toisiin toimijoihin ja heidän pyrkimyksiinsä, nousee tarkastelun kohteeksi myös vuorovaikutus aikuisten kanssa sekä toiminnan kontekstit.

Karlssonin (2010, 123) mukaan lapsinäkökulmaisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimus- ja toimintaorientaatiota, jossa tarkoituksena on tavoitella lasten näkökulmaa ja heidän tuottamaansa tietoa tutkittavasta asiasta. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa kuunnellaan lasten viestejä, nostetaan esiin ja analysoidaan lasten kokemuksia, näkökulmia ja painotuksia sekä tapoja ilmaista asioita niiden kulttuurisessa, sosiaalisessa, yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kontekstissa. Tutkimuksessa lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen ja aikuisten esiin tuomien näkökulmien lisäksi tutkittavaa asiaa lähestytään lasten näkökulmasta. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lasten näkökulma näkyy koko tutkimusprosessissa; tutkimustehtävän muotoilussa, aineiston tuottamisessa, tutkimusmenetelmien valinnassa, analyysissä ja johtopäätösten tekemisessä.

Lapsinäkökulmainen tutkimus perustuu sekä lapsi- että yhteisölähtöisyyteen. Yhteisölähtöisyydellä tarkoitetaan, että kaikilla osapuolilla on todellinen mahdollisuus tuoda esiin omia

ajatuksiaan. Lapset eivät kuitenkaan ole riippumattomia toimijoita, vaan he syntyvät, kasvavat, oppivat ja muuttuvat sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä ja ovat jatkuvassa vuoropuhelussa omien toimintaympäristöjensä kanssa. Myös tiedotusvälineet, sosiaalinen media, kaupallinen mainonta, kulttuuritarjonta, päivähoito- ja koulutusjärjestelmä sekä rakennettu ympäristö vaikuttavat lapsiin, ja lapset myös muokkaavat aktiivisesti niistä omia toimintaympäristöjään. Näin ollen tarkastelun kohteeksi nousevat myös vuorovaikutus aikuisten kanssa sekä toiminnan kontekstit. (Karlsson 2012, 21-49; Karlsson 2010, 125.)

Lapsinäkökulmainen tutkimus perustuu dynaamiseen paikka- ja aikakäsitykseen sekä kulttuurisidonnaiseen näkemykseen tiedon luonteesta. Lapset nähdään tutkimuksen subjektina, tekijänä, jolla on näkökulmia ja merkittävää tietoa, joita he kykenevät tuomaan esiin tutkimuksessa. Karlsson (2010, 125) toteaaakin, että lapsilla on tämän päivän lapsuudesta kokemuksia ja näkökulmia, joita ei muilla ikäluokilla ole. Lapsinäkökulmaisen tutkijan haasteena on saada lapsi kertomaan maailmastaan ja luoda hänelle kertomisen puitteet. Kielellisten tapojen rinnalle on löydettävä muita kertomista tukevia välineitä. Näitä voivat olla esimerkiksi piirustukset, kirjoitelmat, kuvat, kartat, päiväkirjat, pelit tai kertomukset. (Karlsson 2012, 44-49.)

Tämä tutkimus toteutettiin lapsinäkökulmaisen tutkimuksen mukaan. Lapsinäkökulma on mukana kolmannelta syklillä välineen testaamiseen, viidennen sykliin saakka. Kolmannessa syklissä lapset ovat valokuvahaastattelun avulla mukana tuottamassa tietoa emotionaalisesti turvallisesta ympäristöstä. Valokuvahaastattelussa lapset myös kuvasivat mukavia pelejä ja leluja. Näistä kuvista saimme ideoita kehitettävään välineeseen. Kehitetyn välineen testaus ja arviointivaiheessa, syklissä viisi, osallistuivat lapset välineen testaamiseen ja arviointiin. Lapsinäkökulman kautta saimme tutkimukseen arvokasta tietoa, muun muassa lasten määritelmän emotionaalisesti turvallisesta ympäristöstä sekä ideoita kehitettävään välineeseen. Tämän tiedon hankkiminen olisi muutoin ollut haastavaa, ellei jopa mahdotonta.

### 3 Tutkimus- ja analyysimenetelmät

Tässä tutkimuksessa tutkimus - ja analyysimenetelmiä on useita, sillä tutkimuksemme prosessin edetessä tutkimukseemme syntyi uusia, ennalta arvaamattomia tutkimuspolkuja, joten olemme käyttäneet tutkimuksemme toteuttamisessa useita erilaisia tutkimusmenetelmiä.

#### 3.1 Lasten valokuvahaastattelu - valokuvaus metodina

Kuvahaastattelun avulla lapset voivat kertoa oman mielipiteensä ja näin saada oman äänensä kuuluviin. Kuvaamalla lapset pääsevät kertomaan omaa tarinaansa valitsemalla kuviin heille tärkeitä kohteita. Haastatteluosuudessa lapset ovat kuviensa asiantuntijoita, ja saavat päättää, mitä kertovat kuvastaan. Einarsdottirin (2005, 527-528) mukaan valokuvaus on hyvä keino

perinteisen haastattelun rinnalle. Valokuvauksessa lapsi valitsee kuvauksen kohteet ja tätä kautta myös sen, mistä puhutaan, koska kysymykset ovat yhteydessä valokuviin. Näin ollen käyttämällä valokuvausta haastattelun rinnalla fokus säilyy varmasti lasten näkökulmassa.

Einarsdottirin (2005, 527-538) tekemässä tutkimuksessa lapset saivat kuvata heille tärkeitä paikkoja ja asioita leikkikoulussa. Kuvaamisen jälkeen lapset saivat kertoa kuvistaan; mitä niissä oli ja miksi he kuvasivat juuri sen asian. Tutkimus osoitti muun muassa sen, että valokuvatutkimus on lapsikeskeinen ja lapsilähtöinen tapa, jossa lapset saavat tuoda oman näkemysensä esille.

Husu (2010, 2) on tutkinut esiopetusikäisten lasten varhaiskasvatuksen fyysiseen ympäristöön liittämiä merkityksiä. Tutkimuksessa lapset valokuvasivat päiväkodissaan mieluisia ja epämieluisia paikkoja. Kuvauksen jälkeen lapset osallistuivat ryhmähaastatteluun, jossa lapset kertoivat ottamistaan kuvista. Einarsdottirin ja Husun tutkimukset olivat pohjana kun suunnitelimme tämän tutkimuksen valokuvahaastattelua.

### 3.2 Teemahaastattelu

Yhdeksi tutkimusmenetelmäksi valittiin teemahaastattelu. Vilkan ja Airaksisen (2003, 63) mukaan laadullinen tutkimusmenetelmä on toimiva menetelmä, kun tavoitteena on ymmärtää ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Laadullinen tutkimus voi palvella esimerkiksi sellaisessa tilanteessa, jossa kehitetään ideaa kohderyhmän näkemysten pohjalta. Teemahaastattelu on strukturoitua haastattelua vapaampi tapa aineiston keräämiseen. Menetelmä toimii esimerkiksi silloin, kun tavoitteena on saada tietoa tiettyyn teemaan liittyvää tietoa tai konsultoida asiantuntijoita. (Vilka & Airaksinen 2003, 63.) Haastattelumuoto on lähempänä strukturoimatonta haastattelua, ja niin ollen sitä kutsutaan puolistrukturoiduksi menetelmäksi (Hirsjärvi & Hurme 2004, 48).

Teemahaastattelussa ei ole tarkkoja kysymyksiä, mutta haastattelun teema-alueet on etukäteen mietitty. Kysymyksille ei ole kuitenkaan tarkkaa muotoa tai järjestystä. Haastattelijan tehtävänä on varmistaa, että kaikki teema-alueet tulee käytyä läpi, mutta alueiden laajuus ja järjestys voivat vaihtua eri haastattelutilanteissa. Haastattelijalla voi olla mukana tukilista käsiteltävistä asioista, mutta ei valmiita kysymyksiä. (Eskola & Vastamäki 2001, 27; Eskola & Suoranta 1998, 87.) Haastattelu kohdennetaan siis joihinkin teemoihin, joista keskustellaan. Menetelmä vapauttaa tutkijan näkökulman ja tuo haastateltavan äänen kuuluviin. Teemahaastattelu ottaa huomioon, että ihmisten tulkinnoilla on keskeinen sija ja että nuo merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47-48.)

### 3.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei kuitenkaan pohjautu teoriaan suoraan. Analyysi etenee lähtökohdiltaan aineiston ehdoilla, mutta teoria voi myös toimia apuna aineistoa analysoitaessa. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina, ilmiöstä jo tiedettyinä, sen sijaan että niitä alettaisiin luoda aineistosta kuten aineistolähtöisessä analyysissä. Kuitenkaan teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä ei lähdetä poimimaan aineistosta jonkin tietyn teorian mukaisia asioita, vaan aineistoa lähestytään laajemmin huomioiden aiemmat tiedot ja tulkinnat aiheesta. Aineistosta saatavalla tiedolla ei siis ole tarkoitus testata mitään olemassa olevaa teoriaa, vaan saada kehitettyä uusia ajatuksia jo olemassa olevaa tietoa aineiston käsittelyssä apuna käyttäen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96, 117-120.)

Käytimme sisällönanalyysin menetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tässä tutkimuksessa teoriaohjaavan sisällönanalyysin käyttöä puoltaa se, ettei emotionaalisesti turvallisen ympäristön pohjaksi ole mitään yhtä tiettyä teoriaa, vaan teoria koostuu useista pienemmistä teorioista ja käsitteistä. Eskolan (2010, 184) mukaan tällöin tutkijan täytyy ottaa käyttöönsä uusia teorioita pitkin matkaa. Tähän toimintatapaan liittyy myös haasteita: miten saada erilaiset teorat nivottua yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Toimintatapa vaatii myös perinteisen tutkimuksen raportointikaavan rikkomista, koska tutkimus etenee ilmiöpohjaisesti, ei tutkimusvaiheittain.

### 3.4 Videohavainnointi

Vienolan mukaan (2005, 74) videohavainnointi voidaan toteuttaa niin piilohavainnointina kuin systemaattisena havainnointina, mutta pääasiassa videohavainnointi on osallistuvaa havainnointia sen vuoksi, että videokameraa on vaikea piilottaa ja kuvaaja joutuu yleensä liikkumaan tilanteiden mukaan, valikoimaan ja tarkentamaan kuvauskohteita. Toisaalta kokonaisobservointiin viritetty laajaa näkymää kuvaava, paikallaan seisova kamera voi saada erikoisen luonteen läsnäolon ja poissaolon välimuotona. Videokamera ottaa näin havainnoijan roolin, vaikka havainnoija ei ole siis fyysisesti läsnä. Tässä tutkimuksen tekijä, analysoija, on poissa olevana kuitenkin läsnä oleva.

Videohavainnoinnin etuina voidaan pitää monia seikkoja. Videoinnin avulla voidaan saada yksityiskohtaisempaa tietoa esimerkiksi puheesta tai vuorovaikutuksesta perinteisen kynäpaperi-havainnoinnin sijaan. Videoaineistosta pystyy analysoimaan tilanteen kokonaisuudessaan, koska puheen kuulemisen lisäksi näkee vuorovaikutuksen. Videohavainnoinnin heikkoutena voidaan pitää sitä, että puheesta on usein vaikeaa saada selvää, jos videoitavat puhuvat

päällekkäin. Puhe voi myös olla niin hiljaista, että siitä on vaikea saada selvää. (Koivula 2010, 62-63.)

Videohavainnoinnissa voidaan kameraa käyttää joko jalustalla tai kameralla voidaan kuvata sitä kädessä pitäen. Käsikuvauksen etuna Elm Fristorp (2012, 96 -97) pitää lapsia kuvattaessa sitä, että tutkija voi liikkua kuvattavien mukana toiminnan siirtymisen mukaan. Käsikuvaus tuo myös mahdollisuuden lähikuviin, mikä ei jalustalla kuvatessa ole mahdollista. Kuvattavaa kohdetta voi helposti muuttaa käsikuvauksessa, jos tapahtumien fokus siirtyy toiseen paikkaan.

Tutkimuksessamme käsikuvaus oli ainoa mahdollinen tapa kuvata, koska Seikkailuradalla tapahtumat liikkuvat rastilta toiselle ja kuvaajan oli liikuttava ohjaajan ja lapsiryhmän mukana. Videoinnin haasteeksi muodostui tapahtumien moninaisuus. Elm Fristorpin (2012, 96-97) mukaan videoinnissa haasteellista on se, että kun kuvataan jotain tapahtumaa, voidaan tutkia vain yhtä tilaisuutta kerrallaan. Tämä oli haasteena myös tässä tutkimuksessa. Joillakin rasteilla, esimerkiksi ansarastilla, olisi ollut useita mahdollisia tilanteita kuvattavana, mutta kuvaajan täytyi tehdä valinta mitä tilannetta kuvataan.

#### 4 Emotionaalisesti turvallinen ympäristö

Ensimmäinen vaihe tutkimuksessamme oli tutkitun tiedon etsiminen emotionaalisesti turvallisesta ympäristöstä. Aloitimme tutkimuksemme etsimällä tietoa oppimisympäristöstä ja emotionaalisesti turvallisen ympäristön merkityksestä osana oppimisympäristöä.

##### 4.1 Oppimisympäristö

Oppimisympäristö monesti käsitetään ulkoisiksi ehdoiksi oppimistilanteessa. Silloin mietitään, mitä tiloja ja millaisia välineitä opetus vaatii. Nämä ovat tekijöitä, jotka luonnollisesti säätelevät opetuksen järjestämistä. Oppimisen laadun tarkastelussa tämä on kuitenkin liian kapea näkemys. (Rauste von Wright, von Wright & Soini 2003, 63.)

Oppimisympäristö voidaan nähdä sekä fyysisen paikan lisäksi sosiaalisena, kognitiivisena tai virtuaalisena tilana, mutta myös ihmisten muodostamana yhteisönä, joka tukee oppimista vuorovaikutuksessa olevan verkoston kautta. Näin opiskelun konteksti ei liity vain pelkkään oppilaitosympäristöön, vaan laajenee suuremmaksi kokonaisuudeksi ulottuen oppijan vapaa- ja työaikaan. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan siis erilaisia ympäristöjä, joissa opitaan erilaisia asioita. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 16.) Oppimisympäristössä olevat resurssit auttavat uusien asioiden ymmärtämisen oppimisessa, erilaisten ongelmien ratkaisussa tai uuden luomisessa. Aikaisemmin oppimisympäristö-

käsitteeseen liittyi voimakkaasti tieto- ja viestintäteknologian soveltaminen opetuksessa, mutta nykyään se nähdään laajemmin - oppimisympäristö käsittää kaikkia niitä paikkoja ja tiloja, joissa opitaan. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45.)

Oppimisympäristöt ovat kulttuurisia eli ne ovat sidoksissa ympäröivään kulttuuriin sekä kiinnittyneitä aikaan ja paikkaan. Kulttuuriset sidokset eivät kuitenkaan liity vain välittömään ympäristöön ja siinä tapahtuviin tilanteisiin. Laajuudeltaan niiden voidaan nähdä ulottuvan paikallisista globaaleiksi ja ajallisesti ottavan huomioon historian ja tulevaisuuden. Näitä kulttuurisia sidoksia oppimisympäristöissä edustavat erityisesti arvot ja arvostukset. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 51.)

Esiopetuksen oppimisympäristö nähdään Esiopetussuunnitelman perusteissa (2010, 10-11) rakentuvan fyysisten, psyykkisten, sosiaalisten, kognitiivisten ja emotionaalisten tekijöiden kokonaisuudesta. Esiopetuksen oppimisympäristössä keskeisinä asioina nostetaan esiin opettajan ja lapsen sekä lapsiryhmän välinen vuorovaikutus sekä erilaiset työtavat ja oppimistehtävät. Hyvä esiopetuksen oppimisympäristö tukee lapsen kasvua ja oppimista sekä oman toiminnan arviointia. Se tarjoaa mahdollisuuksia leikkiin ja toimintaan, mutta myös omaan rauhaan. Esiopetuksen oppimisympäristössä painotetaan myös oppimisen ilmapiirin merkitystä. Tavoitteena on, että oppimisympäristössä vallitsee ilmapiiri, joka on iloinen, avoin, rohkaiseva ja kiireetön. Hyvä oppimisympäristö on myös terveellinen ja se tukee lapsen turvallisuutta monipuolisesti. Myös estetiikka tulee ottaa huomioon.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puhutaan oppimisympäristön sijasta varhaiskasvatussympäristöstä. Määritelmä varhaiskasvatussympäristöstä on samankaltainen kuin esiopetuksen opetussuunnitelman oppimisympäristön määritelmä. Eroavaisuutena kuitenkin on nähtävissä varhaiskasvatussympäristön määrittelyssä esille tuleva erikokoisten vertaisryhmien toiminnan mahdollistaminen sekä tilojen muunneltavuus tarpeiden mukaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17-18.)

#### 4.1.1 Hyvä oppimisympäristö

Hyvälle oppimisympäristölle ei ole olemassa yksiselitteistä vastausta oppimisympäristöissä tapahtuvan vuorovaikutuksen moniselitteisyyden vuoksi. Otollista oppimisympäristöä voikin kuvailla monella eri tavalla. Oppimisympäristöjen suunnittelun ja toteutuksen tavoitteena on tarjota lapsille mahdollisuudet monipuoliseen oppimiseen. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 49.) Sen tulisi olla turvallinen, mutta myös jännittävä sekä hyväntahtoinen. Näin oppijan aktiivisuus on parhaimmillaan ja edellytykset tarkkaavaisuuteen on optimaalista. Hyvä oppimisympäristö haastaa lapset oppimaan ja venyttämään omia kykyjään. Tällaiseen oppimisympäristöön liittyy monia eri näkökohtia, joita ovat esimerkiksi fyysiset resurssit, opettajien pä-



tevyys, asenteet, opetuksen järjestäminen ja mahdollisuus antaa lasten oppia toinen toisiltaan. (Rauste-von Wright, Von Wright & Soini 2003, 62; Williams & Sheridan 2006, 3.)

Oppimisympäristön tulisi myös herättää oppijassa kysymyksiä, jotka ovat omakohtaisia. Tämä edellyttää sen, että oppimistilanteen pohjana on se osaaminen, jonka oppija jo hallitsee. Oppimisympäristöjen avulla voidaan käsitellä ajankohtaisia kysymyksiä, ongelmia ja haasteita yhdessä tekemällä. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 49.)

Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä (2007, 54) ovat määritelleet eri oppimisteorioiden pohjalta, että oppimista tukeva ympäristö:

- voi mahdollistaa erilaisia toimintoja riippuen käyttäjän taidoista
- toimii oppijan ohjaajana
- on sosiaalista vuorovaikutusta tukeva
- suuntaa tarkkaavaisuutta
- tukee oppijaa niin, että hän pääsee tasolle, johon hänellä ei yksin olisi mahdollista päästä
- tarjoaa apuvälineitä ajattelun kehittymiselle
- huomioi jokaisen oppijan kehitystason.

#### 4.1.2 Emotionaalisesti turvallinen ympäristö

Oppimisympäristöä voi tarkastella sosiaalisesta ja psykologisesta näkökulmasta, johon emotionaalisesti turvallisen ympäristön voi luokitella kuuluvaksi. Näkökulma pohtii, millainen henkinen ja psykologinen ilmapiiri tukee oppimisprosessia. Voidaan myös painottaa oppimista tukevaa sosiaalista vuorovaikutusta (vrt. sosiokulttuurinen oppimisteoria). Sosiaalisen ja psykologisen näkökulman mukaan oppimisympäristö mahdollistaa ryhmäprosesseja, yhteistoiminnallisuutta, vuorovaikutusta, kommunikaatiota ja dialogia. Näkökulma korostaa myös henkisen ilmapiirin tärkeyttä, johon kuuluu luottamus opiskelijoiden välillä, toisten kunnioittaminen ja ryhmädynamiikka. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 38.) Oppimisympäristön toimintakulttuurin ilmapiirillä on olennainen vaikutus siihen, mitä oppijan on mahdollisuus oppia. Kun oppimisympäristö on riittävän turvallinen, siinä voi ottaa riskejä ja kyseenalaistaa omia ja toisten ajatuksia sekä kysyä vaikeitakin miksi-kysymyksiä. (Rauste von Wright, von Wright & Soini 2003, 65.)

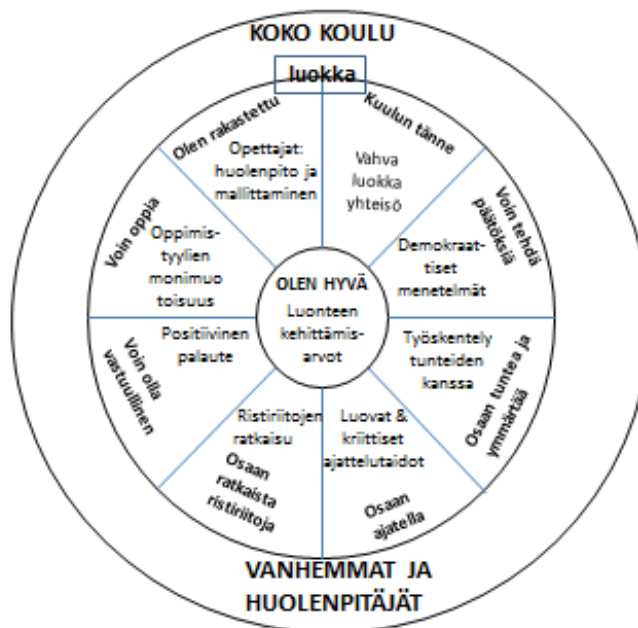
Hännikäisen (2006, 127) mukaan yhteisöllinen oppiminen edellyttää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Pienten lasten parissa painotetaan yhteistoiminnan kehittymistä ja sosiaalista oppimista. Oppijoiden yhteisön näkökulmasta katsottuna yhteenkuuluvuuden tunne voidaan nähdä toiminnalle ominaisena piirteenä, johon linkittyy sosiaalinen ja emotionaalinen ilmapiiri toi-

minnan aikana. Näin yhteenkuuluvuuden tunne vahvistaa ryhmän koheesiota ja on tärkeä kontekstuaalinen tekijä tarkoituksenmukaiselle ja mielekkäälle oppimiselle. Yhteenkuuluvuuden tunteen ei ehkä itsessään voi nähdä edistävän oppimista, mutta se voi tukea niitä sosiaalisia kykyjä, joita tarvitaan oppimisessa.

Lourens (2004, 3-5) on määritellyt emotionaalisesti turvallisen luokahuoneen paikaksi, jossa lapsi tuntee, että hän osaa tehdä asioita. Hän voi olla oma itsensä sekä ilmaista tunteitaan ja olotilojaan ilman pelkoa. Emotionaalisesti turvallisessa luokassa lapsi toimii liittyneenä aikuiseseen ja lapsiryhmään ryhmän arvostettuna ja tärkeänä jäsenenä.

Lourensin (2004, 1) malli emotionaalisesti turvallisen oppimisympäristön luomiseksi on luotu Etelä-Afrikassa kansainvälisen tutkimuksen sekä oppilaiden ja opettajien kokemusten pohjalta. Lourensin mukaan malli on siirrettävissä kaikkiin niihin ympäristöihin, joissa aikuiset työskentelevät lasten kanssa, myös kotikasvatukseen. Malli on esitetty ympyrän muodossa.

Ympyrän keskusta sisältää koulun yhteiset arvot, jotka luovat perustan emotionaalisesti turvallisen ympäristön luomiselle. Arvot näkyvät koulun jokapäiväisessä toiminnassa, niitä on tutkittu ja niistä keskusteltu työyhteisössä, jotta ne ovat osa päivittäistä arkea. Tätä kautta lapset oppivat, mikä on hyvää ja oikein. Ympyrän ulkokehällä ovat lasten kanssa toimivat kasvattajat, koko koulun henkilöstö. Huolehtiva ilmapiiri näkyy kaikkialla koulussa. Samalla kehällä ovat myös vanhemmat ja huolenpitäjät. Lourens (2004, 7) toteaa, että vanhemmat ja huolenpitäjät ovat ensisijaisia lastensa kasvattajia ja malli perustuu ajatukseen, että kotikasvatus tukee koulun arvoja. Siksi koulu ja koti on sijoitettu yhdessä uloimmalle kehälle.



Kuva 2: Puitteet emotionaalisesti turvalliselle ympäristölle (Lourens, 2004,7.)

Sisäkehällä olevat asiat ovat emotionaalisesti turvallisen ympäristön osatekijöitä; arvoja, menettelytapoja ja strategioita, joiden kokonaisuudesta muodostuu luokkaan ilmapiiri, jossa lapsia arvostetaan, tuetaan ja vahvistetaan. Keskeisenä ajatuksena Lourensin mallissa on yhteisöllisyys; yhteisön yhteiset arvot ja aikuisen rooli arvojen mallittajana sekä lapsi ensisijaisesti arvokkaana yksilönä mutta myös yhteisönsä jäsenenä. Mallissa korostuu myös aikuisen kyky luoda lapsille tunne siitä, että he osaavat asioita ja ovat arvokkaita ja arvostettuja omana itsenään. (Lourens 2004, 7-8.)

Lourensin mallin pohjalta varhaisvuosien emotionaalisesti turvallisen ympäristön mallin on muokannut Papatheodorou. Papatheodoroun malli ei juuri eroa alkuperäisestä; kantavana ajatuksena on ympyrän keskustassa oleva emotionaalisesti turvallinen ympäristö, joka on perustana sille, että lapsille syntyy ajatus siitä, että he osaavat tehdä asioita, heidän tekemisistään arvostetaan ja he voivat olla ylpeitä tekemisistään. Tässä mallissa yhteisön yhteisten arvojen merkitys ei tule esille samalla tavalla kuin alkuperäisessä mallissa. (Papatheodorou 2007, 69.)

#### 4.2 Välineen kehittämisen alkukartoitus

Tässä syklissä aloitimme välineen kehittämisen kartoittamalla jo olemassa olevia välineitä emotionaalisesti turvallisen ympäristön vahvistamiseen. Etsimme välineitä ja materiaaleja internetistä, kirjastoista ja työpaikoiltamme. Totesimme että suoranaisesti emotionaalisesti

turvallisen ympäristön vahvistamiseen ei ole kehitetty mitään välinettä, vaan olemassa olevat välineet olivat vuorovaikutuksen tukemiseen ja sosiaalisten taitojen harjaannuttamiseen. Olemassa olevat välineet, kuten Vuorovaikutusleikki ja Askeleittain, olivat aikuisjohtoisia ja tuokiokeskeisiä.

#### 4.3 Yhteenvetoa ensimmäisestä syklistä

Tutustuttuamme oppimisympäristöön liittyviin tutkimuksiin ja teorioihin totesimme emotionaalisesti turvallisesta ympäristöstä löytyvän vähän tietoa. Oppimisympäristön määritelmässä emotionaalisesti turvallinen ympäristö laskettiin kuuluvaksi oppimisympäristön henkiseen ja psykologiseen ilmapiiriin, josta sitä ei tarkemmin ollut pilkottu pienempiin osiin. Ainoa, pelkästään emotionaalista ympäristöä koskeva määritelmä, jonka löysimme, oli eteläafrikkalaisen Lourensin (2004, 3-5) tekemä määritelmä. Tästä syystä päätimme haastatella varhaiskasvatuksen ammattilaisia saadaksemme kuulla miten he määrittelevät emotionaalisesti turvallisen ympäristön.

Kartoittaessamme olemassa olevia välineitä emotionaalisesti turvallisen ympäristön vahvistamiseksi, totesimme, ettei kyseiseen teemaan liittyen ole olemassa materiaalia. Olimme tekemässä teemahaastattelua varhaiskasvatuksen ammattilaisille emotionaalisesti turvallisesta ympäristöstä, joten päätimme selvittää asiaa vielä haastatteluissa. Tämän vuoksi otimme haastatteluun toiseksi teemaksi jo olemassa olevat välineet emotionaalisesti turvallisen ympäristön vahvistamiseksi sekä tarpeet kehitettävälle välineelle.

### 5 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten määritelmä emotionaalisesti turvallisesta ympäristöstä

Koska emotionaalisesti turvallisesta ympäristöstä oli vähän tietoa tarjolla, halusimme tutkimukssamme selvittää varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkemyksen emotionaalisesti turvallisesta ympäristöstä. Tavoitteena oli luoda varhaiskasvatuksen ammattilaisten määritelmä emotionaalisesti turvallisesta ympäristöstä sekä kartoittaa jo olemassa olevia välineitä emotionaalisesti turvallisen ympäristön tukemiseksi. Halusimme myös selvittää, millaisille välineille on tarvetta. Näin tutkimuksemme toisen vaiheen tutkimuskysymykseksi muodostui:

- Miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset määrittelevät emotionaalisesti turvallisen ympäristön?
- Millaisia välineitä emotionaalisesti turvallisen ympäristön vahvistamiseksi on olemassa?
- Millaiselle emotionaalisesti turvallista ympäristöä vahvistavalle välineelle olisi tarvetta?

## 5.1 Haastattelujen toteutus

Valitsimme haastateltaviksi asiantuntijoiksi neljä erityislastentarhanopettajaa, sillä ajattelimme heillä olevan paljon asiantuntemusta emotionaalisesti turvallisesta ympäristöstä lapsiryhmissä. Kaikilla oli erityislastentarhanopettajan työstä kokemusta jo useammalta vuodelta. Kaksi heistä työskenteli isossa kunnassa, kun taas kaksi pienemmässä. Isomman kunnan opettajista toinen toimi kiertävänä erityislastentarhanopettajana ja toinen päiväkodin integroidussa pienryhmässä. Pienemmän kunnan erityislastentarhanopettajat työskentelevät molemmat kiertävinä erityislastentarhanopettajina. Haastattelut toteutettiin tammikuussa 2012.

Haastateltavat olivat saaneet teemat etukäteen tutustuttaviksi, ja jotkut heistä olivatkin tehneet muistiinpanoja ennen haastattelua. Haastattelut kestivät kukin noin puoli tuntia. Alasuutarin (1999, 145) mukaan vapaamuotoinen teemahaastattelu voi muistuttaa tilanteena varsin paljon luonnollista keskustelutilannetta, jossa tuttavat juttelevat tietystä aiheesta. Toteuttamissamme teemahaastatteluissa kävi juuri näin: haastattelut olivat vapaamuotoisia, keskustelevia ja kollegiaalisia. Haastattelut tapahtuivat päiväkodin rauhallisessa työtilassa tai erityislastentarhanopettajan omassa työhuoneessa. Haastattelut nauhoitettiin sanelukoneella, josta ne siirrettiin tietokoneelle litteroitavaksi.

## 5.2 Haastattelujen analyysi

Haastattelujen jälkeen vastaukset kirjoitettiin puhtaaksi eli litteroitiin. Kirjoitimme haastattelut sanatarkasti tietokoneelle, mutta sananpainoihin, huokauksiin tai esimerkiksi naurahduksiin emme kiinnittäneet huomiota. Niitä ei ollut tarpeen litteroida tässä tutkimuksessa, vaan vastausten sellaisenaan purkaminen tiedostoon riitti tarpeellisen asian esiin saamiseksi. (Eskola ja Vastamäki 2001, 40.)

Litteroinnin jälkeen jaoimme omat litteroidut aineistot toisillemme, jonka jälkeen luimme aineistoa läpi tehden kumpikin omia merkintöjä ja huomioita. Tämän jälkeen aloimme teemoitella aineistoa. Koska kyseessä olivat teemahaastattelut, käytimme analysoinnissa teemahaastattelun mukaista etenemistapaa. Teemahaastatteluaineistoa läpikäytessä ensimmäinen vaihe on aineiston järjestäminen teemoittain. Tämä tapahtuu etsimällä jokaisesta vastauksesta kohta, joka liittyy teemaan (Eskola 2010, 189-190). Teimme teemoittelun värikynien avulla alleviivaamalla teemoja eri väreillä. Teemoittelun avulla pyritään ryhmittelemään aineisto teemojen mukaan ja nostamaan mielenkiintoisia sitaatteja esiin tutkimusongelmaa selittävästä teemoista. (Eskola 2010, 193.)

Teemoittelun jälkeen poimimme aineistoista mielenkiintoisimmat kohdat ja järjestelimme aineiston vielä niin, että leikkaa - liimaa -menetelmällä kokosimme kaikki vastaukset tietyn

teeman alle. Analysoimme aineistoa matriisiin mukaan (liite 1). Teema kerrallaan katsoimme läpi ensin antoisimman vastauksen, jonka jälkeen vastausta täydennettiin seuraavalla kahdella vastauksella. Toimimme analyyttisen induktion mukaan, jota voi kutsua myös lumipallotekniikaksi; ytimeksi valitaan antoisimmaksi arvioitu vastaus, jonka ympärille rakennetaan lisää muusta aineistosta antoisuusjärjestyksen mukaisesti. (Eskola 2010, 194.) Koska tutkijoita oli kaksi, työskentelimme koko ajan tiiviissä yhteistyössä Skypen, sähköpostin ja Googledocsin välityksellä.

### 5.3 Tulokset

Tutkimustehtävänä tässä syklissä oli saada asiantuntijoiden määritelmä emotionaalisesti turvallisesta ympäristöstä. Aikuisen emotionaalinen saatavilla olo ja aito läsnäolo tulivat vahvasti esiin. asiantuntijoiden vastauksissa. Lapsen hyväksyminen ja arvostaminen sekä lapsen vapaus näyttää tunteensa myös päiväkodissa, nousivat esiin asiantuntijoiden määritellessä emotionaalisesti turvallista ympäristöä.

#### 5.3.1 Lapsen aito kohtaaminen, kuuntelu, läsnäolo ja sensitiivisyys

Haastatellut asiantuntijat kaipaivat kasvattajilta herkkyyttä ja sensitiivisyyttä, kykyä kohdata lapsi omana itsenään. Haastateltavat peräänkuuluttivat ammatillisuutta ja ammattietiikkaa. Lasten kanssa työskentelemisen niin, että on aidosti läsnä ja kohtaa lapset, koettiin olevan hukassa osalla varhaiskasvatuksen työntekijöistä. Eräs haastateltavista kuvaa hyvin sensitiivisen aikuisen toimintaa ja tuo esille suomalaisen varhaiskasvatuksen ongelman: aikuisten keskinäisen vuorovaikutuksen, joka usein menee lasten tarpeiden edelle.

”Olemalla niin semmonen aidosti siellä, just niin kun siellä lasten luona ja lasten tasolla. Keskittyä siihen, mitä varten siellä ollaan eli niitä lapsia varten ei puhuta lasten yli, ei puhuta mitään niitä omia asioita, omia kuulumisia siinä hetkessä kun ollaan lasten kanssa”(H01).

Päiväkodin ammatilliset kiusaukset ovat suomalaisen varhaiskasvatuksen sudenkuoppia. Aikuisseura vetää työntekijöitä puoleensa, ja aikuinen voi hyvin pitkälti itse päättää, jaksako hän toimia sensitiivisesti tai olla aidosti läsnä. Kalliala (2008, 225-226) toteaaakin päiväkodissa työskenneltäessä ammattietiikan nousevan tärkeään rooliin. Työntekijän on ymmärrettävä roolinsa sensitiivisenä kasvattajana, vaikka päiväkodin aikuisyhteisö ei puuttuisikaan välinpitämättömään suhtautumiseen lasten tarpeisiin.

Koivisto (2007, 89) on tutkimuksessaan lapsen itsetuntoa tukevan toimintakulttuurin luomisesta päiväkodissa todennut, että lapsen yleisen itsetunnon vahvistumisen pohjana on ryhmässä

vallitseva ilmapiiri ja aikuisten aito läsnäolo ja se, että aikuiset ovat lasten saatavilla vuorovaikutusta varten. Koivisto toteaa aikuisten kiireen aiheuttavan, että lapsi ei lähesty aikuista asiansa kanssa. Lapsi kokee, ettei asia ole riittävän tärkeä, jotta sillä voisi vaivata aikuista.

”No, tietysti pitää olla sensitiivinen ja aidosti läsnä, ensinnäkin oppii tuntemaan jokaisen lapsen ja tavan olla ja tuntea ja reagoida asioihin, sitten niin ku sensitiivisesti huomata se millon on nyt mitäkin menossa.. nään hirveen tärkeenä just se semmonen aito välittäminen, aito läsnäolo ja ihan niin kun syliä, fyysistä läsnäoloa ja läheisyyttä” (H03).

Emotionaalista saatavilla oloa peräänkuulutetaan Kallialan (2008, 29) mielestä valtakunnallisissa varhaiskasvatuksen linjauksissa. Suoranaisesti varhaiskasvatussuunnitelma ei ota kantaa kasvattajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen, mutta Kalliala toteaa vasusta olevan seuloittavissa esiin läsnäolevan, sitoutuneen ja herkän kasvattajan roolin. Holkeri-Rinkinen (2009, 216-220) on lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta päiväkodissa tutkiessaan todennut, että lasten kilpailu aikuisen huomiosta on kovaa. Aikuisen mahdollisuudet vuorovaikutukseen yksittäisen lapsen kanssa ovat isossa ryhmässä heikot, mutta pienet huomionosoitukset kuten katse, kosketus tai hymy osoitti lapselle huomaamista ja välittämistä.

Mäkelä & Jantunen (2011, 79) tuovat esiin, että aikuinen tarvitsee kasvatukseen luottamuksen lapselta. Luottamus syntyy siitä arvostuksesta, jonka aikuinen voi saada lasta kuuntelemalla. Luottamus vahvistuu, kun lapsi saa kokemuksen aikuisen kiinnostuksesta yhteiseen tekemiseen ja lasta kiinnostaviin asioihin. Kiintymyksen ja huolenpidon tila on lapselle jokapäiväistä arkea, jossa aikuisten tehtävä on vastata myötätuntoisesti omalla ammatillisuudellaan.

”Ettei siihen niin ku tuppauduta, eikä niin ku ängetä mitenkään, vaan silloin niin ku tarvitaan niin se aikuinen on siinä lähellä” (H02).

Haastatellut asiantuntijat toivat esille sen, että kasvattajan on tärkeää osata lukea tilannetta ja havainnoida milloin on tarpeen puuttua asioihin tai milloin aikuinen voi läsnäolollaan edistää leikkiä tai lapsen oppimista. Mäkelä & Jantunen (2011, 79) toteavatkin, että lapsen ollessa luovan toiminnallisuuden tilassa, luottamus aikuiseen syntyy, kun aikuinen on arvostaa ja tukee lasta, mutta jättää lapselle oma aikansa ja tapansa toteuttaa omat ajatuksensa.

### 5.3.2 Lapsen hyväksyminen ja arvostaminen

Toiseksi ammattilaisten haastatteluista nousi esiin lapsen hyväksyminen ja arvostaminen. Haastatellut asiantuntijat pitivät tärkeänä lapsen hyväksymistä omana itsenään ja sitä, että lapsi kokee päiväkodissa olevan hyvä olla. Mäkelän & Jantusen (2011, 79-80) mukaan lapsi saa

erityistä voimaa kasvuunsa aikuisen hyväksynnästä, siitä että hän kelpaa omana itsenään ja häntä arvostetaan. Lapsi tarvitsee myös kannustusta ja positiivista palautetta tekemisistään. Lapsen itsetunto kasvaa, kun hän kokee olevansa hyväksytty.

”... että jokainen kokee siinä ympäristössä olevansa niin kun hyväksytty semmonena kun on. Ja sitten tavallaan tunteisiin ja tarpeisiin vastataan eli on semmonen olo, että musta pidetään huolta ja mulla on täällä hyvä olo ja mä saan olla juuri semmonen kun mä olen” (H03).

”Mun mielestä se tarkoittaa sitä, että lapsi kokee olonsa niinku psyykkisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti hyväksi ja hyväksytyksi” (H04).

Lourens (2004, 6) pitää tärkeänä, että opettaja mallittaa toiminnallaan arvoja, jotka viestittävät lapsille heidän olevan rakastettuja ja hyväksyttyjä. Tällä on Lourensin mukaan ratkaiseva vaikutus emotionaalisesti turvallisen ympäristön syntymiseen luokassa. Holkeri-Rinkinen (2009, 220) tuo esiin, että lapsen kuuleminen ja kuunteleminen on merkkejä lapsen arvostamisesta. Hän korostaa, että lapset tarvitsevat aikuisen apua ja tukea vielä useissa asioissa. Lapsen avun tarpeiden kuulemisen lisäksi on tärkeää, että lapsen omaan kokemuspäiriin kuuluvat asiat kuullaan, sillä aito kiinnostus lapsen asioista on tunnetason viesti siitä, että arvostaa toista ihmistä.

### 5.3.3 Tunteiden näyttäminen

Kolmantena teemana emotionaalisesti turvalliselle ympäristölle asiantuntijoiden haastattelusta nousi se, että lapset uskaltavat tuntea ja näyttää koko tunteiden kirjon.

”Emotionaalisesti turvallisessa ympäristössä lapsi tuntee olonsa niin turvallisesti, että se uskaltaa tuntea niitä kaikkia tunteita ja tuoda niitä myös esiin. Mä rupesin miettiä että se ei oo pelkästään se että uskaltaa näyttää tunteita, voi olla että joskus ne ei välttämättä uskalla esittää, että työntää jonkun tunteen” (H01).

Kalliala (2012, 192) määritelmän mukaan emotionaalisesti hyvinvoiva lapsi on rentoutunut ja elinvoimainen. Hän on luottavainen ja hänellä on hyvä itsetunto. Emotionaalisesti hyvinvoiva lapsi kykenee käsittelemään sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksiaan rakentavasti. Hän hyväksyy itsensä sellaisena kuin on ja nauttii elämästään ja osallistuu mielellään päiväkodin toimintaan. Kallialan määritelmässä emotionaalisesti hyvinvoivasta lapsesta on nähtävissä samansuuntaisia asioita kuin Lourensin (2004) ja Papantheodoroun (2007) määritelmien lap-



sessä, joka on kasvanut emotionaalisesti turvallisessa ympäristössä. Kaikki kolme painottavat lasten hyvää itsetuntoa sekä sitä, että lapset uskaltavat tuntea ja ilmaista tunteitaan.

Koiviston (2007, 161) on tutkimuksessaan kehittänyt päiväkodin kasvatuskäytäntöjä ja toimintatapoja. Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää tekijöitä, jotka mahdollistivat lasten itsetunnon vahvistamisen päiväkodissa. Koivisto toteaa itsetunnon vahvistamisen perustuvan turvalliseen ilmapiiriin ja toimiviin, lämmihenkiisiin vuorovaikutussuhteisiin. Myös tässä tutkimuksessa haastatellut asiantuntijat painottivat, että jos lapsi kokee ympäristön olevan emotionaalisesti turvallinen, lapsi uskaltaa tuntea ja näyttää kaikkia tunteita.

”No, ne uskaltaa olla omia itsejään, uskaltaa kiukutella, liikkuu vapautuneesti, ottaa aikuisiin ja lapsiin kontaktia, ja on mukana” (H04).

Mäkelä & Jantunen (2011, 80) toteavat kasvattajalla olevan tärkeä rooli tunteiden sanoittajana ja myötäeläjänä. Kun kasvattaja sanoittaa lapsen tunteita ja kokemuksia, se opettaa lapselle niiden tunnistamista. Lapsi tarvitsee aikuisen tukea tunteiden elämiseen ja hyväksymiseen. Samoilla linjoilla on myös Kalliala (2008, 68) todetessaan sensitiivisen aikuisen tunnistavan lapsen tunnetiloja helposti. Kallialan mukaan lapsen tunnetilan tunnistava aikuinen vahvistaa lapsen emotionaalista hyvinvointia, mikä puolestaan rohkaisee lapsen tutkivaa käyttäytymistä ja sitoutuneisuutta toimintaan. Rohkaisemisesta ja kannustamisesta syntyy siis eräänlainen positiivinen oravanpyörä: lapset saavat toiminnastaan positiivista palautetta aikuiselta, joka tuntuu lapsista hyvältä ja lisää heidän emotionaalista hyvinvointiaan. Emotionaalinen hyvinvointi taas kannustaa lapsia sitoutuneisuuteen toiminnassaan, joka vie toimintaa ja leikkejä eteenpäin; tuloksena uusia hienoja juttuja aikuisen ihmeteltäväksi ja kuvattavaksi.

#### 5.4 Välineen kehittäminen

Tässä syklissä kysimme asiantuntijoilta teemahaastattelun toisessa teemassa jo olemassa olevista välineistä emotionaalisesti turvallisen ympäristön luomiseksi sekä tarpeista kehitettävälle välineelle. Erityislastentarhanopettajat, joita kaikki asiantuntijamme olivat, käyttävät työssään erilaisia välineitä ja menetelmiä. Tästä syystä oletimme, että jos emotionaalisesti turvallisen ympäristön vahvistamiseksi on jo olemassa jotain välineitä, niin asiantuntijat tietävät niiden olemassaolosta.

##### 5.4.1 Välineet emotionaalisesti turvallisen ympäristön vahvistamiseksi

Asiantuntijat eivät osanneet nimetä mitään tiettyä emotionaalisesti turvallisen ympäristön vahvistamiseen liittyvää materiaalia. Haastatteluissa asiantuntijat toivat esiin samoja välineitä, joita olimme alkukartoitukseemme koonneet.

”..mut en mä kyllä oo ikinä törmänny et olis niinku valmista materiaalia miten luodaan turvallinen, emotionaalisesti turvallinen ympäristö, en oo, mut jotain niitä semmosia tunnetaitoja tai ryhmää kiinteyttäviä toimintatapa materiaaleja, semmosia, mutta niinku miten niinku ryhmässä” (H03).

”No just nää pienryhmät, esim. vuorovaikutusleikki ja nää, mä en oo ite kokeillut sitä Askeleittain-ohjelmaa, mutta sekin varmaan sovellettuna on ihan hyvä ihan päiväkotikouluikäisillekin. Sitten just vois ottaa ehkä joissain tapauksissa vanhempia mukaan, tää Käsikynkkä vois olla joskus jos ois aikaa ja mahdollista niin vetää semmonen ryhmä” (H01).

Haastattelut antoivat meille lisävahvistusta siitä, että olemme luomassa välinettä, jota tarvitaan. Asiantuntijat kokivat aiheemme tärkeäksi ja kokivat että välineelle olisi tarvetta. He eivät osanneet nimetä mitään nimenomaan emotionaalisesti turvallisen ympäristön vahvistamiseen olevaa välinettä.

#### 5.4.2 Asiantuntijoiden tarpeet kehitettävälle välineelle

Asiantuntijoilta tuli hyvin monen tyyppisiä toiveita kehitettävälle välineelle. Aikuisten toiminnan tueksi koettiin tarvittavan välineitä, esimerkiksi havainnointirunkoa, koulutusta vuorovaikutuksen tukemiseksi ja välineitä pedagogiseen johtamiseen. FIT-projektissa kehitettiin kuitenkin välineitä lasten kanssa toimimiseen, joten koulutus- tai pedagogisen johtamisen välineet eivät sopineet tähän hankkeeseen. Myös lasten kanssa käytettävään välineeseen tuli monenlaisia ideoita ja toiveita. Toiveena oli, että kehittävä väline olisi monenlaisia toimintatapoja yhdistelevä ja lapsilähtöinen.

”Jotenkin mä kaipaaisin niin ku semmosta elämyksellisyyttä ja kokemuksellisuutta näihin tunneasioihin. Ja se että niiltä lapsilta sais niitä ideoita ja että se olis just semmosta niin ku.. ei niin aikuislähtöistä, vaan sieltä, lapsilähtöistä. Vois tulla jotain tosi hyviäkin ideoita että miten niitä..käsinuket on hyvä väline ja joskus tuntuu että se on ihan uskomaton joku nukan merkitys sillain että kuinka se voi olla siinä välikätenä. Et jos ei pysty itte niitä omia tunteitaan niin siitä nukan kautta” (H01).

”...semmosta on todella vähän Suomessa, niinku nimenomaan lapsille: pienille lapsille suunnattua draamaa. Et kun sen avulla pystyy käymään läpi niinku just kaikkee tunteita ja sitten sitä myös sosiaalisia suhteita, vuorovaikutuksen tai niitä ristiriitatilanteita, vaikeita tilanteita ja turvattomuuttakin... Semmosen

teette! Semmosen hyvän draamapainotteisen paketin, missä lasten kans käydään läpi niin ku kaikenlaisia tilanteita” (H03).

Elämyksellisyys ja kokemuksellisuus olivat asioita, joita työntekijät välineeltä kaipasivat. Lisäksi toivottiin draaman käyttämistä tai jopa ihan pienille lapsille suunnatun draamapaketin tekemistä. Tunteiden käsitteleminen oli myös yksi asia, jota asiantuntijat toivoivat välineen avulla voitavan tehdä.

## 5.5 Yhteenvetoa toisesta syklistä

Haastatellut asiantuntijat määrittelivät emotionaalisesti turvallisen ympäristön ilmapiiriksi, jossa lapset tulevat nähdyiksi, kuulluiksi ja hyväksytyiksi omana itsenään. Emotionaalisesti turvallisessa ympäristössä aikuiset ovat aidosti läsnä ja vuorovaikutuksessa lasten kanssa niin, että lasten tarpeet ja aloitteet tulevat huomioiduksi. Fyysinen läheisyys ja emotionaalinen saatavilla olo koettiin myös tärkeiksi tekijöiksi. Emotionaalisesti turvallisessa ympäristössä lapsi uskaltaa tuntea kaikkia tunteita ja näyttää tunteensa.

Huomionarvoista oli, että kukaan haastateltavista ei tuonut esiin lasten keskinäisen vuorovaikutuksen, vertaisryhmän tai ystävyssuhteiden merkitystä emotionaalisesti turvallisen ympäristön muodostumiselle. Tämä nosti esiin kysymyksen siitä, mikä on vertaisten merkitys emotionaalisesti turvallisen ympäristön muodostumiselle. Koska asiantuntijoiden haastattelussa ei näkynyt lasten merkitys emotionaalisesti turvallisen ympäristön muodostumisessa, päätimme tutkia, miten lapset itse määrittelevät emotionaalisesti turvallisen ympäristön. Olimme kiinnostuneita siitä, mistä asioista emotionaalisesti turvallinen ympäristö lasten mielestä muodostuu.

Asiantuntijoiden haastattelujen pohjalta päädyimme ideoimaan peliä, joka koostuisi useasta eri pelialustasta. Jokainen pelialusta olisi taso, jonka suoritettuaan pääsisi siirtymään seuraavalle tasolle eli uuteen pelialustaan. Pelialustoissa olisi erilaisia tehtäviä, jotka liittyisivät muun muassa tunteisiin, ystävyssuhteisiin, aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Näitä asioita käsiteltäisiin draaman, liikunnan, kuvataiteen ja musiikin avulla.

## 6 Lasten näkemys emotionaalisesti turvallisesta ympäristöstä

Edellisessä luvussa asiantuntijat toivat esiin, mitä asioita he kokivat tärkeiksi emotionaalisesti turvalliselle ympäristölle. Määritelmässä ei näkynyt vertaisten eikä lapsiryhmän merkitystä emotionaalisesti turvalliselle ympäristölle, joten lähdimme selvittämään lasten haastattelujen avulla lapsinäkökulmaa emotionaalisesti turvallisen ympäristön määrittelemiseksi. Tätä määritelmää etsimme kysymällä lapsilta hyvän olon asioista, paikoista ja ihmisistä. Tavoitteen-

na oli myös saada ideoita lapsilta välineen kehittelyyn ja ideoimiseen. Näin ollen tämän vaiheen tutkimuskysymyksiksi muodostui:

- Miten lapset määrittelevät emotionaalisesti turvallisen ympäristön?
- Millaisia ideoita lapsilla on kehitettävän välineen toteutukseen?

## 6.1 Haastattelujen toteutus

Tämän tutkimuksen haastattelujen toinen osa muodostui lasten valokuvahaastattelusta, jossa lapset ottivat valokuvia emotionaalista turvallisuutta luovista paikoista, asioista tai ihmisistä. Lapsia haastateltiin heidän itse ottamiensa kuvien pohjalta. Kumpikin tutkija haastatteli neljää lasta toukokuussa 2012. Lasten haastattelun tavoitteena oli luoda lasten määritelmä emotionaalisesti turvallisesta ympäristöstä sekä saada selville tarpeita välineen kehittämiseksi.

Haastatellut lapset olivat kahden eri kunnan päiväkodista. Päiväkodit erosivat suuresti toisistaan. Toisen kunnan päiväkotia oli viisiryhmäinen, monikulttuurinen päiväkotia. Monikulttuurisuus näkyi myös haastatteluissa; jokainen lapsi tuli erilaisesta kulttuuritaustasta. Tämä aiheutti haasteita itse lasten kanssa mutta myös vanhempien. Vanhemmille täytyi avata tarkasti tutkimuksen tarkoitus, jota vaikeutti muun muassa kieliongelmat. Toinen päiväkotia oli pieni, kaksiryhmäinen maalaispäiväkotia, jossa monikulttuurisuus ei näkynyt lainkaan.

Kun puhutaan lapsista tutkimustiedon tuottajina, voidaan ajatella kahta erilaista tutkimusorientaatiota. Johdatteleva ja kyselevä tutkimusorientaatio on tutkijaorientoitunut tapa, jossa pyritään saamaan vahvistusta tutkijan oletuksille. Karlsson (2012, 44-45) kritisoi johdattelevaan ja kyselevää tutkimusorientaatiota siitä, että perinteinen haastattelutilanne ei ole lapsille luonteenomainen tilanne, vaan haastattelusta tulee väkinäistä tiedon lypsämistä. Tästä syystä vastaukset kysymyksiin ovat lyhyitä. Lisäksi haastattelijalla on valmiit teemat, joista hän haluaa tietoa. Usein teemat ovat niin tiukasti rajattuja, että ne ohjaavat lasten vastauksia. Kysymysten asettajalla on valta-asema, sillä hän määrittelee haastattelun aihepiirin, josta lapsen tulisi ajatuksiaan ilmaista.

Narratiivinen, kertomiseen perustuva orientaatio perustuu lapsen kertomukseen, jossa tutkijan rooli on kuunnella aktiivisesti. Esimerkkinä tällaisesta menetelmästä voidaan pitää sadutusmenetelmää, jota on käytetty muun muassa "Tapaturmatyö alueellisen innovaatiotoiminnan lähtökohtana" -hankkeen tutkimuksessa, jossa lapset kuvasivat mukavan ja ikävän paikan. Lasten tuottamaa tietoa hyödynnettiin eri alojen ammattilaisten työn kehittämisessä. (Karlsson 2012, 46.)

Käyttämämme tutkimusorientaatio on kertomiseen perustuva orientaatio. Lapset saivat ottaa kuvia yksi kerrallaan niin, että he saivat omatoimisesti päättää ohjeen saatuaan, mistä ottavat kuvia. Tutkija oli mukana auttamassa ja antamassa tarvittaessa lisäohjeita. Kuvaamisen jälkeen kuvat katsottiin lapsen kanssa läpi, ja hän sai kertoa kuvista teemahaastattelun mukaisesti. Haastattelut suoritettiin rauhallisessa tilassa, niin että lapsi sai keskittyä kuvista kertomiseen. Kumpikin tutkija tunsi hyvin sen päiväkodin, jonka lapsia haastatteli. Niinpä lapset eivät arkaileet kuvatessaan ja kuvista kertoessaan, vaan suhtautuivat tutkijoihin luottamuksellisesti. Tutkijan rooli olikin osittain kaksijakoinen, toisaalta tutkijana ja toisaalta työntekijänä kyseisessä päiväkodissa.

Haastattelujen teemat olivat:

- lasten määritelmä emotionaalisesti turvalliselle ympäristölle
- lasten tarpeet kehitettävälle välineelle

Haastattelut kestivät viidestätoista minuutista puoleen tuntiin. Haastattelut nauhoitettiin ja kuvat tallennettiin tietokoneelle, jonka jälkeen haastattelut litteroitiin. Litterointia hankaloitti toisen tutkijan kohdalla lasten suomen kielen taito; varsinkin yhden lapsen vastauksista oli välillä vaikea saada selvää.

## 6.2 Haastattelujen analyysi

Haastattelujen analyysi jaettiin kahteen alalukuun. Aineistosta nousi esiin leikin ja muun toiminnan merkitys päiväkodissa sekä kaverisuhteet ja niiden merkitys hyvälle ololle. Mielenkiintoista oli, että aikuisten merkitys emotionaalisesti turvalliselle ympäristölle jäi erittäin pieneksi. Muutamia mainintoja aikuisista esiintyi aineistossa ja aikuisista oli otettu muutamia kuvia, mutta pääasiassa hyvää oloa tuottavat asiat liittyvät leikkiin ja kavereihin.

### 6.2.1 Leikki ja päiväkodin toiminta

Omaehtoisen leikin merkitys tuli erityisesti esiin haastateltavien kommentteissa hyvää oloa lisäävänä asiana. Mielenkiintoista on, että myös Korhosen (2006, 67) haastattelussa päiväkodin lapsia, lapset toivat esiin leikin tai toiminnan muiden lasten kanssa parhaana asiana päiväkodissa. Hintikan (2009, 143) mukaan omaehtoisessa leikissä lapsi jäljittelee tapahtumia ja ilmiöitä eri elämänalueilta. Leikin avulla hän tutkii, kokeilee ja opettelee hallitsemaan niitä asioita, joihin tulee vastaan suuressa maailmassa.

”H: Miltä susta tuntuu, kun sun on mukava ja turvallista olla päiväkodissa? L: Et tääl on kivaa ja täällä voi tehdä kaikenlaista. Ainaskin tässä että mä tykkään maalata ja tehdä noita kukkii” (H03).

”Sit on kiva istua tommosessa pyörässä. Mä leikin aina, että se on mun liikkuva koti” (H06).



Kuva 3: Lapsen kuvaama hyvää oloa tuottava asia

Leikin yksiselitteinen määrittely on haasteellista. Leikkiä ei voi kuvata yksiselitteisesti niin, että määritelmä pitäisi kaiken sen sisällään, mitä leikki on. Leikin kuvaaminen vaihtelee riippuen näkökulmasta, mutta leikin ydin löytyy vapaaehtoisuudesta ja leikin tuomasta tyydytyksestä. (Kalliala 2011, 13.) Leikki eroaa päiväkodin perustoiminnoista ja pienistä opetustilanteista. Omatoimisessa leikkitilanteessa lapsilla on mahdollisuus toteuttaa omia suunnitelmiaan ja tavoitteitaan. Lapset päättävät itse, mitä leikki sisältää, mistä se alkaa ja mihin loppuu. Lapset myös valitsevat leikkitoverit; kuka voi osallistua tähän leikkiin. Lapset oppivat leikkiprosessin yhteiseen leikkiin osallistumalla itseään taitavamman leikkijän kanssa. (Heleinius & Korhonen 2011, 69.)

”Mä tykkään Tommin kanssa keräämään ja Marin. Mari hirveesti niistä tykkää. Mutta Amanda sanoo, että pienet eivät lennä, mutta isot lentävät” (H08).

Lasten vapaalle leikille reunaehdoja asettavat yleiset pedagogiset säännöt ja ohjaus päiväkodissa sekä ikätaso. Leikissä lapset voivat kuitenkin harjoitella vuorovaikutustaitoja, kehittää suhteita toistensa kanssa ja asettaa omia tavoitteitaan, ja näin myös oppia eri asioita. Leikkiroolissa lapsi pystyy suoriutumaan sellaisesta, mikä muuten olisi liian haastavaa. (Helenius & Korhonen 2011, 69.) Leikissä lapsi myös työstää niitä asioita, jotka ovat tärkeitä lapsen elämässä. Leikin kautta lapsi oppii huomaamattaan esimerkiksi yhteistyötaitoja, tunteiden ilmaisemista, mielikuvitusta ja kieltä. (Hintikka 2009, 150.)

#### 6.2.2 Vertaiset

Vertaisten merkitys hyvän olon syntymiseksi päiväkodissa nousi merkittävään rooliin yhdessä omaehtoisen leikin kanssa. Vertaiset ovat henkilöitä, usein ikätovereita, jotka ovat lapsen kanssa suunnilleen samantasoisia kognitiivisessa, sosiaalisessa tai emotionaalisessa kehityksessä (Salmivalli 2005, 15). Kaikki haastateltavat toivat esille kaverit ja yhteisen leikin hyvää oloa lisäävänä tekijänä.



Kuva 4: Lapsen kuvaama hyvää oloa tuottava asia

”Amandan kanssa leikkiä aina hauskoja leikkiä kotileikki. Barbin kanssa laittaa sinne kotileikkiin, vaikka me leikitään barbien kanssa, et Amanda on sen barbi ja toinen barbi, et ne ovat kaverukset, niin kuin leikkii” (H08).

”H: Mites ne dinopeli ja prinsessajutut lisää sun hyvää oloa täällä päiväkodissa?  
L: Koska toisella voi pelata jotain ja siihen tarvitaan tosi nopeeta juttua ja toinen taas on sellanen että siinä voi ottaa kavereita mukaan leikkiin” (H03).

”H: Okei, onks sitä kiva tehdä yksin vai kavereitten kaa? L: Kavereitten kaa. Ku niillähän pitää taistella! Ei niillä voi yksin taistella, se olis ihan lällyy, eiku vaikeeta. Mut sit kun kaverin kanssa taistelee kenttää niin se on aika vaikeeta. Mut mulla ei oo kenttää. Onneks mun kaverilla on kenttä” (H02).

Lapsen vertaissuhteilla on vanhemman ja lapsen välisen suhteen lisäksi merkittävä vaikutus hänen elämäänsä. On todettu, että näiden vertaisten kanssa luodut suhteet vaikuttavat lapsen kehitykseen. Vertaisten kanssa opitaan tietoja, taitoja ja asenteita. Näitä taitoja ovat esimerkiksi sosiaaliset taidot ja empatiakyky. Lapsille näiden taitojen oppiminen on merkittävä ajatellen sekä tulevaisuutta, että nykyhetkeä, jolloin muun muassa heidän identiteettinsä rakentuu. Jokaiselle arkipäivälle toverisuhteilla on merkittävä vaikutus. Vertaisten kanssa koetaan niitä asioita, jotka vaikuttavat sekä lasten välittömään hyvään oloon, että myös heidän tulevaisuuteensa. (Salmivalli 2005, 15; Lehtinen 2001, 81.)

Ikätovereiden kanssa toimiminen on olennainen osa lasten arkipäivää ja on tärkeä sosiaalisen identiteetin rakentumiselle. Arjen voidaan nähdä koostuvan sosiaalisista suhteista ja toiminnasta, joka on vuorovaikutusta luovaa ja ylläpitävää. Vertaissuhteiden kautta opitaan itsestä ja toisista ihmisistä. Vertaisten kautta luodaan omaa sosiaalista identiteettiä tekemällä vertailuja yhdessä toisten kanssa. Vuorovaikutuksessa toistensa kanssa lasten tietoisuus ympärillä olevasta sosiaalisesta maailmasta syvenee. Vertaisten kanssa lapset rakentavat omaa maailmansa, solmivat kaveruus- ja ystävyysuhteita, käyvät toiminnastaan neuvotteluja sekä tekevät eri asioita ja leikkivät yhdessä. Vertaissuhteilla on emotionaaliselle kehitykselle tärkeä oma paikkansa. (Lehtinen 2001, 81.)

Vertaissuhteiden erityissuhteita ovat ystävyysuhteet. Niihin sitoudutaan syvemmin ja ne ovat läheisempiä kuin muut vertaissuhteet. (Salmivalli 2005, 35.) Ystävyydellä tarkoitetaan läheistä tunnesuhdetta ihmiseen, joka ei kuulu perheen sisälle. Erityisiä ystävyysuhteista tekee sitoutumisen ja läheisyyden lisäksi samankaltaisuus, vapaaehtoisuus, vastavuoroisuus sekä molemminpuolinen myönteinen tunne. Hyvien vertaissuhteiden lisäksi myös ystävyysuhteilla näyttäisi olevan vaikutusta hyvinvointiin. Kavereiden kanssa muun muassa pidetään hauskaa,



mutta myös jaetaan omia salaisuuksia ja huolia (Lehtinen 2001, 81). Ystävyyden puute ennustaa esimerkiksi yksinäisyyden kokemuksia. (Laine 2005, 89; Kauppila 2005, 139.)

”Mä haluaisin muuttaa toiseen kotiin. Tai en, sit mä en näkis mun kavereita.” (H02).

Lapsi alkaa käyttää ystävä-sanaa oikeissa merkityksissä neljänteen ikävuoteen mennessä. Ystävyyssuhteet näyttäisivät auttavan lapsia muun muassa sopeutumispulmissa. Ensin lapset näkevät ystävät auttajina, mutta myöhemmin ystävyys nähdään resurssina. Ystävyyteen liittyy myös mallioppimisen merkkejä: ystävät voivat esimerkiksi pukeutua samalla tavalla. Ystävyys luo tilanteen, jossa lapsilla on mahdollisuus harjoitella sosiaalisia taitoja, kuten saamista ja jakamista sekä tasa-arvoisuutta ja hyväksymistä. Lasten kesken hyväksynnällä on suuri merkitys ystävyyden syntymiseen. (Kauppila 2005, 139.)

Lapsen vertaisryhmän muodostavat lapsen ystävät ja muut toverit. Tämä sosiaalinen ryhmä on tärkeä yhteisö lapsille. Ryhmässä tehdään keskinäisiä vertailuja ja muodostetaan toisista ymmärrettäviä henkilökäsityksiä. (Laine 2005, 92.) Lasten vertaisryhmän muodostumisen pohjalta on vetovoima, jota lapset tuntevat toisiaan kohtaan. Lapset ovat aktiivisia hakeutuessaan vuorovaikutukselliseen toimintaan toistensa kanssa. Päiväkotiryhmän yksin keskeinen toiminnan motiivi on sosiaalinen osallistuminen. Ryhmässä lapsilla on mahdollisuus hankkia ystäviä ja suosiota sekä rakentaa kumppanuutta ja keskinäistä luottamusta. Lapselle toiminta ei ole niin merkityksellistä kuin mukanaolo. (Lehtinen 2001, 83.)

Oman ryhmän ja varsinkin oman pienryhmän merkitys tuli esille haastatteluissa. Molemmissa haastattelupäiväkodeissa seuraavana vuonna esikouluun siirtyvät lapset muodostivat oman pienryhmänsä. Lasten haastatteluista pystyi selvästi näkemään, että he olivat hyvin ryhmäytyneet kuluneen vuoden aikana. Haastattelujen ajankohta oli kevät, joten lapset olivat saaneet tutustua toisiinsa ja hakea oman paikkaansa ryhmässä koko vuoden ajan. Koivula (2010, 166) toteaaakin, että yhteisöllisyys ja tunne siitä kehittyvät varsin hitaasti, useamman kuukauden aikana. Osa haastateltavista koki roolinsa ryhmän isoimpina tärkeänä ja tärkeänä sen, että heille on omia isojen juttuja. Haastatteluista tuli esille ”me”-puhe, jonka avulla voi tunnistaa yhteisön jäsenyyden Ikosen (2006, 151) sanoin ”yksilöiden subjektiivisena kokemukse-  
na.”

”L: Ja sit tää on toinen josta mä tykkään (näyttää pienryhmän taulua) koska mä tykkään mun ryhmän nimestä. H: Okei, eli sä halusit siksikin ottaa ton kuvan tolleen että siinä näkyy se Leijonien merkki. (L nyökyttää) H: Onks siinä ryhmässä semmosta joka lisää sitä hyvää oloa? T: Et siinä on kaikkee kivaa mitä me voidaan tehdä me isommat” (H03).

”L: Keltainen, viskari. Me ollaan viskareita, me ollaan isoja. H: Mitä te teette aina yhdessä? Minä ja Amanda ollaan leikitty tosi paljon yhdessä. Tosi paljon. Me leikittiin myös Tommin kanssa Mario-hippaa” (H08).

Myös Koivulan (2010) tutkimuksessa tuli esille ryhmän tärkeys ”me”-puheen kautta. Tutkimuksessa tuli ilmi, että lapset kuvasivat ja vahvistivat yhteisön jäsenyyden kokemusta ”me”-puheen välityksellä. ”Me”-puhe ilmaisi yhteisöllisyyttä ja positiivisten siteiden vahvistamista lasten välillä. Yhteisöllisyyden tunne ilmeni läheisyytenä, yhteenkuulumisen tunteena ja positiivisten tunteiden näyttämisen kautta. (Koivula 2010, 154-155.) Lapset haluavat identifioitua ryhmään kuuluviksi jäseniksi sekä ryhmänä osoittaa ryhmän kiinteyttä erottumalla muista ryhmistä (Lehtinen 2001, 85). Voidaan päätellä, että haastateltavat kokivat yhteenkuuluvuuden tunnetta kertoessaan omista ryhmistään.

Jo pienikin lapsi kaipa ystävien ja tovereiden seuraa. Parhaan ystävän lisäksi lapsi tarvitsee myös mukavaa kaverijoukkoa, jossa voi esimerkiksi viettää aikaa ja kokea toisten hyväksyntää ja ryhmään kuulumista. (Laine 2005, 89.) Monille lapsille päiväkotiki on yksi merkittävä yhteisö koko elämää ajatellen. Päiväkodin vertaisryhmissä lapsilla on mahdollisuus kokea kuuluvansa yhteisöön ja oppia ymmärtämään, miten yhteisöön pääsee jäseneksi, mitä yhteisö tarkoittaa ja mitä haasteita yhteisöön kuulumisen pitää sisällään. (Ikonen 2006, 149.) Monelle lapselle päiväkodin vertaisryhmä ja sen vuorovaikutussuhteet ovat olennainen osa lapsen sosiaalisessa maailmassa jo varhaisista vuosista lähtien. Myönteisten toverisuhteiden on todettu vahvistavan lapsen persoonallisuuden kehitystä monipuolisesti. Hyvät kokemukset vertaisryhmässä edistävät esimerkiksi lasten itsetunnon kehittymistä sekä emotionaalista turvallisuuden tunnetta. Vertaisryhmässä selviytyminen auttaa myös lapsia sopeutumaan päiväkotiryhmään ja vahvistaa heidän oppimismotivaatiotaan. (Laine 2005, 89, 99.)

### 6.3 Lasten tarpeet kehitettävälle välineelle

Tässä syklissä tekemäämme valokuvahaastatteluun otimme toiseksi teemaksi lasten mielestä kivat pelit, lelut ja välineet. Pyysimme lapsia kuvaamaan kivoja leluja, pelejä ja välineitä ohjeistamalla heitä sanomalla: ”Ota kuvia kivoista peleistä, leluista ja välineistä täällä päiväkodissa.” Kuvaamisen tavoitteena oli saada lapsilta ideoita kehitettävän välineen toteutukseen. Kuvien ottamisen jälkeen lapsia haastateltiin valokuvien pohjalta. Valokuvat otettiin tietokoneen ruudulle yksi kerrallaan, ja lapsi sai kertoa kuvasta. Lapset kertoivat paljon leluista ja välineistä, mutta eivät osanneet nimetä, miten ne vaikuttavat hyvään oloon. Yleinen vastaus oli, että lelulla oli kiva leikkiä.

”H: Mikä siinä on, miksi sä otit siitä kuvan? L: Koska se on tosi kiva keinu” (H05).

Myös pelejä kuvattiin paljon. Kuvissa tuli esille koko pelien kirjo kortti peleistä muistipelien kautta lautapeleihin. Useampi lapsi oli kuvannut Muuttuva Labyrintti-pelin. Lapsia kiehtoi Muuttuva Labyrintti -pelissä tapahtuva aarteen etsintä ja jännitys. ). Lapset eivät osanneet tarkemmin analysoida, mikä pelistä teki kivan.

”Kiva kun pitää etsiä tavaroita linnasta.” (H04).

”H: Joo, Labyrinttipeli. Mikä labyrintti pelistä tekee sun mielestä kivan pelin? L: No kun siinä on niitä kummitusukkeita” (H01).



Kuva 5: Lapsen kuvaamia kivoja pelejä

Labyrintti-pelistä tuttu aarteenetsintä- teema toistuu myös Afrikan Tähdessä ja Inkan aarteissa, joita lapset mainitsivat haastatteluissa. Nämä pelit olivat myös lasten mieleen, mutta he eivät osanneet mainita peleistä asioita, jotka tekevät niistä kivoja.

”H: Niin..mikäs Afrikan tähdestä tekee sun mielestä kivan pelin?

L: Kun siinä pitää ettiä aina...vähän...se on vähän ku Inkan aarre mutta vähän eri” (H02).

#### 6.4 Yhteenvetoa kolmannesta syklistä

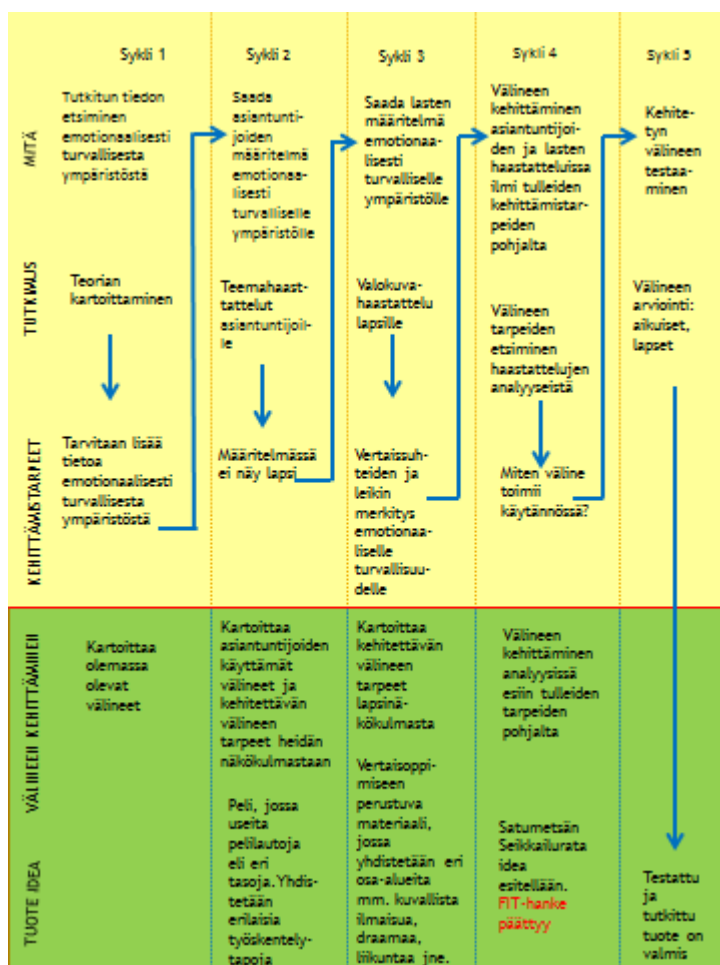
Lapset määrittivät emotionaalisesti turvallisen ympäristön muodostumisen kannalta tärkeäksi tekijäksi omaehtoisen leikin ja kaverit. Ne olivat asioita jotka lasten mielestä tuottivat hyvää oloa päiväkodissa. Myös muu toiminta päiväkodissa koettiin hyvää oloa tuottavaksi. Oman pienryhmän merkitys nousi myös esiin lasten haastatteluissa. Merkittävää lasten haastatteluissa oli se, ettei aikuisten rooli emotionaalisesti turvallisen ympäristön vahvistamisessa noussut esiin kuin muutamassa kommentissa.

Lapsia tuntui kiehtovan seikkailu ja aarteen etsintä, joten aloimme pohtia näiden yhdistämistä jollain tavalla aiemmin pohtimaamme peli-ideaan. Pyörittelimme mielessämme erilaisia seikkailuympäristöjä ja erilaisia pelialustoja vanerisesta laatikosta laminoituihin pelialustoihin. Saadaksemme välineen kehitetyksi palasimme aikuisten ja lasten haastatteluihin ja aiheesta keräämäämme teorian tietoon ja aloimme etsiä keräämäämme materiaalista välineen kehittämisen kannalta oleellisia asioita.

### 7 Välineen kehittäminen

Välineen kehittäminen on kulkenut kaikissa sykleissä mukana, mutta tässä neljännessä syklissä kootaan yhteen välineen kehittämiseen vaikuttaneet asiat. Lisäksi tässä syklissä kuvataan välineen kehittäminen. Välineen kehittäminen on kuvattu syklikaavion alareunaan omana prosessinaan. Näin välineen kehittymisestä ja siitä, miten kunkin syklin kehittämistyö on edistänyt välineen kehittämistä, saa selkeämmän kuvan. Tässä luvussa vedämme yhteen aiempien syklien tutkimuksien tulokset sekä välineen kehittämiseen vaikuttaneet tekijät.

Ensimmäisessä syklissä aloitimme välineen kehittämisen kartoittamalla jo olemassa olevia välineitä. Etsimme välineitä ja materiaaleja internetistä, kirjastoista ja työpaikoiltamme. Toisen syklin asiantuntijoiden haastatteluissa kysyimme asiantuntijoilta olemassa olevista välineistä sekä ideoita kehitettävään välineeseen. Lisäksi kolmannessa syklissä lasten valokuva-haastatteluissa pyysimme lapsia kuvaamaan kivoja leluja, pelejä ja materiaaleja, jotta saamme kehitettävään välineeseen lapsinäkökulman. Tässä, neljännessä syklissä kehitimme pedagogisen välineen emotionaalisesti turvallisen ympäristön vahvistamiseksi välineen alkukartoituksessa sekä aikuisten ja lasten haastatteluista että keräämäämme teoriapohjasta saamamme tiedon pohjalta.



Kuva 6: Tutkimuksen prosessikaavio.

Tutkimustehtäväksi muodostui:

- Millaisia vaatimuksia kehitettävälle välineelle nousee esiin tämän tutkimuksen aiempien syklien tuloksista ja keräämästämme teoriapohjasta?

## 7.1 Välineen kehittämiseen vaikuttaneet tekijät

Tekemämme alkukartoituksen ja aikuisten haastatteluiden pohjalta totesimme, että emotionaalisesti turvallisen ympäristön turvaamiseksi jo olemassa olevat välineet olivat aikuiskeskeisiä. Lisäksi useat olemassa olevat välineet perustuvat ns. tuokiokeskeisyyteen eli ovat valmiiksi suunniteltuja oppimishetkiä, jotka suoritetaan sisätiloissa aikuisjohtoisesti. Asiantuntijat kaipasivat kehitettävältä välineeltä elämyksellisyyttä ja kokemuksellisuutta. Toiveena oli, että kehitettävä väline olisi monenlaisia toimintatapoja yhdistelevä ja lapsilähtöinen. Myös aikuisten toiminnan tueksi koettiin tarvittavan välineitä, esimerkiksi havainnointirunkoa, koulusta vuorovaikutuksen tukemiseksi ja välineitä pedagogiseen johtamiseen

FIT-hankkeessa kehitettiin pedagogisia välineitä nimenomaan lapsille ja nuorille, joten asiantuntijoiden haastattelujen pohjalta päädyimme ideoimaan peliä, joka koostuisi useasta eri pelialustasta. Jokainen pelialusta olisi taso, jonka suoritettuaan pääsisi siirtymään seuraavalle tasolle eli uuteen pelialustaan. Pelialustoissa olisi erilaisia tehtäviä, jotka liittyvät muun muassa tunteisiin, ystävyyssuhteisiin, aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Näitä asioita käsiteltäisiin draaman, liikunnan, kuvataiteen ja musiikin avulla.

Lasten haastatteluista yleisesti nousi esille vahvasti vertaisten merkitys. Niinpä jatkoimme välineen kehittelyä ja mietimme, miten peli voisi tukea lasten vertais- ja ystävyyssuhteita. Kehittelimme ideaa, jossa lapset keskenään pelaisivat peliä ilman aikuisen tukea. Kuitenkin se alkoi tuntua liian monimutkaiselta ja vaativalta, joten aloimme pohtia muita ratkaisuja välineen toteuttamiseksi. Tuntui, ettemme päässeet välineen kanssa etenemään mihinkään, emmekä keksineet toteuttamiskelpoista ideaa. Useamman kerran keskustelimme ideoistamme Skypen välityksellä ja sähköpostitse. Kirjasimme lasten ja asiantuntijoiden haastatteluissa esiin tulleita asioita miellekartan muotoon ja poimimme sieltä tärkeimpiä asioita.

Lopulta saimme idean lähteä kehittämään välinettä seikkailuradan muotoon ja aloimme edetä välineen kehittämisessä. Aikuisten haastatteluista nousi esiin myös elämyksellisyys, draama ja roolileikki ja kun lapset haastattelujen mukaan pitävät seikkailullisista peleistä, alkoi itää ajatus seikkailuradasta pelin kehittämisen sijaan. Seikkailurataan voisi yhdistää draamaa, roolileikkiä, pienryhmätoimintaa, musiikkia, elämyksellisyyttä ja sen voisi tehdä toteutettavaksi ulkona, mikä olisi erilaista, kun olemassa olevat materiaalit ovat suunniteltu sisäkäyttöön. Yhteistoiminnallisten tehtävien ja ongelmanratkaisun kautta Seikkailurata voisi tukea vertais- ja kaverisuhteiden luomista ja pienryhmän yhteishengen vahvistumista.

Cantell (2010, 72-73) toteaa että osallistavien menetelmien käytössä aikuisen rooli muuttuu opettajasta ohjaajaksi. Tämä tarkoittaa, että aikuinen ei ole keskipisteessä, vaan sivulla, tarkkailemassa ja tukemassa. Tämä rooli on yhtä tärkeä kuin opettajakeskeinenkin rooli. Aikuinen saa näin mahdollisuuden tukea erilaisia lapsia: sekä hiljaisia, että äänekkäitä. Näin myös ryhmäläisten vastuu toisistaan korostuu. Ajatuksenamme oli, että opettajan rooli Satumetsän seikkailuradassa olisi Cantellin kuvaaman kaltainen: tarkkaileva ja ohjaava, jotta lasten osallisuus mahdollistuisi.

Aloimme työstää seikkailurataa niin, että mietimme, millaisia tehtäviä radalla tulisi olla, jotta se vahvistaisi pienryhmän yhteishenkeä ja vertaissuhteita ja lisäisi emotionaalista turvallisuutta lapsiryhmässä. Kartoitimme erilaisia ryhmäytymis- ja yhteistoimintaleikkejä internetistä, kirjoista ja omista työuran aikana kerätyistä materiaaleista. Alusta saakka ideana oli, että seikkailurata toteutettaisiin pienryhmissä, koska pienryhmät ovat suomalaisessa varhaiskasva-

tuksessa tällä hetkellä laajasti käytetty työskentelymuoto ja myös valtakunnallisissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 18) pienryhmätoiminta tuodaan esiin.

Myös Cantellin (2010, 72) mukaan pienryhmätoiminta on hyvä työskentelymuoto. Siinä kasvatajat voivat luoda myönteistä ilmapiiriä korostamalla muun muassa ryhmämuotoista leikkiä ja toimintaa opettajajohtoisen ja suurissa ryhmissä toimimisen sijaan. Kun toimitaan pienryhmissä, se mahdollistaa myös hiljaisempien ja arkojen lasten osallistumisen. Kuitenkaan yhteistoiminnalliset työtavat, jotka perustuvat ryhmätoimintaan, eivät ole automaatti hyvälle tuloksille. Myös niihin liittyy syrjäytymisen vaara. Kasvattajan on hyvä muistaa soveltaa työtapaa tilannekohtaisesti muistaen, ettei ryhmätoiminta sellaisenaan ole avain hyvään ilmapiiriin.

## 7.2 Väline syntyy

Seikkailuradan tehtävärastit syntyivät nopeassa tahdissa, koska on olemassa paljon leikkejä, pelejä ja lauluja, joista saimme ideoita tai joita voi sellaisenaan käyttää apuna vertaissuhteiden ja ryhmähengen vahvistamisessa. Halusimme rataa saman alku- ja loppuleikin, jotta saisimme siihen luotua struktuuria. Alkuleikiksi otimme Mehiläisten piirinä tunnetun piirileikin ja loppuun keksimme itse Ystävyyslorun. Päädyimme siihen, että rata kierretään viisi kertaa viikon välein ja tehtävärastit vaihtelevat eri kierroksilla, jotta radan kiertäminen ei käy liian tutuksi.

Tehtävärastien luomisen jälkeen aloimme pohtia, miten saamme seikkailurataamme jotain uutta, jotta rata ei ole vain kokoelma leikkejä ja tehtäviä. Haastatellut asiantuntijat toivat esiin draaman ja sen käytön lasten kanssa työskenneltäessä. Lähdimme pohtimaan, miten saisimme lisättyä seikkailurataan draamaa ja satua ja keksimme idean kehystarinasta, joka kulkee seikkailuradan mukana läpi koko radan. Kehystarinassa Kaveripörriäinen on joutunut ilkeän Örkki-Mörkin kiusanteon kohteeksi ja tarvitsee lapsia apuun. Hän on lähettänyt lapsille kirjeen, jonka saatuaan lapset lähtevät auttamaan Kaveripörriäistä Örkki-Mörkin kiinniottamisessa. Päätimme, että seikkailurata alkaa tästä kirjeestä.



Kuva 7: Seikkailuradan sorminuket

Seikkailun tapahtumien ympäristöksi luotiin Satumetsä. Myös Satumetsän eläimet olivat joutuneet Örkki-Mörkin ilkeyksien kohteiksi, ja rasteilla lapset auttavat eläimiä heidän pulmissaan. Näin aiemmin luotujen tehtävien ympärille saatiin lisää seikkailua ja draamaa luomalla jokaisen tehtävän ratkaisemiselle tarkoitus, kun lapset tehtävän suorittamalla auttavat jotain Satumetsän asukasta. Draamaan työvälineeksi kehitimme virkatut sorminuket, joiden avulla radan ohjaaja esittää kyseisen rastin tehtävän. Tällä haettiin rataa elämyksellisyyttä ja pyrittiin saamaan radan tehtävien antoja kiinnostaviksi ja lapsia motivoiviksi. Lisäksi päätimme tehdä lapsille kartat, joiden avulla suunnistetaan rastilta toiselle. Karttoihin myös kerätään radan suorittamisesta tarroja: jokaisen suorituskerran viimeisellä rastilla lapsi saa etsiä aarretta, joka on karttaan liimattava tarra.

Kehystarinan luominen ja jo aiemmin kehitettyjen tehtävien muotoileminen eläinten pulmiksi oli kahden varhaiskasvatuksen ammattilaisen voimin suhteellisen helppo tehtävä. Enemmän haastetta tuotti Seikkailurata-kokonaisuuden toteuttamisen kirjoittaminen ohjekirjaksi niin, että asiasta mitään tietämätön käyttäjä osaa toteuttaa radan pelkkien kirjallisten ohjeiden perusteella. Pyysimme perheenjäseniämme lukemaan käyttäjän ohjevihkoa ja antamaan palautetta ohjeiden selkeydestä ja toimivuudesta. Saamamme palautteen perusteella kehitimme ohjevihkosta toimivammaksi. Jokaiseen rastiin tehtiin yksityiskohtaiset ohjeet rastin toteuttamiseksi (liite 2).



Kehittämämme Satumetsän Seikkailuradan materiaali koostuu Kaveripörriäisen kirjeestä, eläinsorminukeista (Hiiri Vaavi, Pikku Pöllö, Pupu Mami, Pikku Siili, Hämppis Hämähäkki, Kaveripörriäinen ja Örkki-Mörkki), laminoiduista tehtävärastien merkkilapuista (13 kpl), Satumetsän karttapohjasta, laminoidusta kierrosten rastilistasta sekä Käyttäjän ohjevihkosesta. Kehyskertomuksen mukaan lasten tavoitteena on auttaa Kaveripörriäistä kirjoittamaan uusiksi Kaveruuden käsikirjan luku, jonka Örkki-Mörkki on varastanut. Lisäksi Kaveripörriäinen haluaa saada Örkki-Mörkin kiinni, jotta hän voi keskustella siitä, miksi Örkki-Mörkki on ollut niin ilkeä. Jokaisella kierroksella he tekevät yhdellä tehtävärastilla Örkki-Mörkille ansan ja viidennellä kierroksella, johon rata loppuu, Örkki-Mörkki on jäänyt ansaan.

Projektin edetessä ajatus välineen testaamisesta myös toisessa kulttuurissa alkoi elää vahvana. Saatuaamme materiaalin valmiiksi suomeksi, käänsimme sen siksi vielä englanniksi sekä FIT-projektia varten että välineen testaamisen mahdollistamiseksi englanninkielisessä ympäristössä. Toisella meistä oli ajatus lähteä Botswanaan, eteläiseen Afrikkaan testaamaan välinettä. Niinpä jo tässä vaiheessa otimme yhteyttä kyseiseen maahan ja kyselimme, miltä ideamme heidän mielestään kuulostaa. Törmäsimme ensimmäisiin kulttuurisiin eroihin, jotka tuli huomioida materiaalissa. Saimme kuulla, että pöllö liitetään Afrikassa usein noituuteen ja on siksi pelätty eläin. Näin ollen korvasimme pöllön kyyhkysellä, jota Botswanasta ehdotettiin pöllön korvaajaksi. Lisäksi emme olleet huomioineet, että peikot ovat skandinaavisia tarueläimiä, joita ei tunneta Afrikassa. Joten Örkki-Mörkin käyttäminen Botswanassa testattavassa materiaalissa ei ollut kannattavaa. Saimme vinkin käyttää Örkki-Mörkin tilalla leijonaa, joka afrikkalaisissa saduissa on usein hahmo, joka tekee kiusaa muille eläimille. Otimme siis Botswanan materiaaliin Örkki-Mörkin tilalle Leijonan. Onneksi materiaalista keskusteltiin etukäteen afrikkalaista kulttuuria tuntevien ihmisten kanssa, joten pystyimme tekemään muutokset materiaaliin ennen kuin testausta ehdittiin edes aloittaa.

## 8 Välineen testaaminen

Testasimme kehitettyä välinettä kahdessa eri maassa 5-6-vuotiaiden lasten kanssa. Testauspaikkoina toimivat eteläsuomalaisen kunnan kaksiryhmäinen päiväkotikoti sekä eteläisessä Afrikassa sijaitsevan Botswanan evankelisluterilaisen kirkon ylläpitämä päiväkotikoti. Väline testattiin syys-lokakuussa 2012.

### 8.1 Viidennen syklin tehtävä ja tarkoitus

Välineen testausvaiheen tutkimustehtäviksi nousivat:

- Miten väline toimii käytännössä?
- Mitä kehittämistarpeita välineessä on?

- Miten välineen käyttö vaikuttaa lapsiryhmän toimintaan?

Ennen testaamisen aloittamista sovimme testauksen kulusta. Sovimme, että rata suoritetaan viitenä peräkkäisenä kertana niin, että kierrosten väliin jää viikko aikaa. Suomessa vuonna 2007 ja Botswanaassa vuonna 2006 syntyneiden lasten ensimmäinen ja viimeinen testikierros videoitiin välineen toimivuuden tutkimista varten. Lisäksi päätimme ottaa lasten arvioinnin välineeksi hymynaama-arvioinnin (ks. sivu 47), jonka avulla lapset arvioivat välinettä. Rataa ohjanneille tai radan testaamista seuranneille aikuisille teimme lomakkeen, jolla kerättiin tietoa välineen toimivuudesta ja vaikuttavuudesta. Myös tutkimuspäiväkirjoilla oli tässä vaiheessa tärkeä rooli. Niihin tutkijat kirjoittivat omia havaintojaan välineen toimivuudesta ja sen vaikuttavuudesta.

## 8.2 Välineen testaaminen Suomessa

Suomessa tapahtuva testauksen suoritimme pienessä, kaksiryhmäisessä päiväkodissa. Toinen ryhmä, Sadepilvi, oli esiopetusryhmä, jossa on 15 esioppilasta ja toisessa ryhmässä, Kuutamokujassa, oli 12 kolmesta viiteen vuotiasta lasta. Päiväkodissa oli viisi työntekijää: kaksi lastenhoitajaa ja kolme lastentarhanopettajaa. Sadepilven esiopetusryhmässä työskenteli lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja ja Kuutamokujan ryhmässä työskenteli kaksi lastentarhanopettajaa ja lastenhoitaja. Päiväkoti sijaitsee maaseudulla, keski-suuren kunnan pienessä kylässä, josta on matkaa lähimpään kaupunkiin 15 kilometriä. Päiväkodin tilat ovat alakoulun yhteydessä.

Päiväkodissa oli sekä Sadepilvessä että Kuutamokujassa toimintatapana pienryhmät, joten lapset oli jo valmiiksi jaettu pienryhmiin. Välineen testaus suoritettiin päiväkodin pihassa sekä sen välittömässä läheisyydessä olevalla nurmialueella. Haastavaa oli löytää rasteille sopivat paikat, koska koulun pihaa ei haluttu käyttää, jotta Seikkailuradan suorittamiselle saataisiin rauhalliset olosuhteet. Lisäksi pihapiirissä oleva järvi ja jyrkkä rinne asettivat haasteita rastien paikoille, koska rauhallisten olosuhteiden lisäksi täytyi huomioida turvallisuusnäkökulma.

### 8.2.1 Testauksen toteutus ja testiryhmät

Satumetsän Seikkailuradan testaaminen toteutettiin viitenä peräkkäisenä keskiviikkona syys-lokakuussa 2012. Testaus suoritettiin Satumetsän Seikkailurata -ohjekirjan mukaan, mutta kierroksilla kaksi ja neljä tehtiin kuitenkin pieni muutos. Näillä kierroksilla oli peräkkäin kaksi hyvin samantyylistä rakentelu rastia, Örkki-Mörkin ansa-rasti ja Siiliperhe pulassa, joissa molemmissa oli tarkoitus rakentaa jotain olevista materiaaleista. Siiliperhe pulassa-rastia testaajat muuttivat niin että lasten tuli päästä joen (hiekkalaatikko) yli käyttämällä astinkivinä viit-

tä pyöreää istuinalustaa. Näin rastin yhteistoiminnallinen tarkoitus säilyi, mutta välttyttiin kahdelta hyvin samanlaiselta rastilta peräkkäin.

Testauksessa oli mukana yhteensä neljä pienryhmää, joista yhdessä oli vuonna 2007 syntyneitä lapsia ja kolmessa muussa vuonna 2006 syntyneitä lapsia. Ryhmien sukupuolijakaumat ovat nähtävissä alempana olevista yhteenvedoista. Testaus toteutettiin niin, että kaikki Sadepilven esiopetusryhmän lapset testasivat välinettä, mutta ainoastaan keltaisen pienryhmän lapset arvioivat välinettä hymynaama-arvioinnilla. Heidän lisäksi Kuutamokujan Kissat-pienryhmäläiset arvioivat välinettä hymynaama-arvioinnilla. Tämän lisäksi Kissa-ryhmäläisten ensimmäinen ja viimeinen testauskierros videoitiin välineen toimivuuden arviointia varten.

Kuutamokujan ryhmässä oli 12 kolmesta viiteen vuotiasta lasta. Ryhmä oli jaettu kahteen pienryhmään, joista Kissat-pienryhmässä oli vuonna 2007 syntyneitä lapsia ja Virtahepo-pienryhmä muodostui kuudesta vuosina 2007, 2008 ja 2009 syntyneistä lapsista. Koska väline on kehitetty 5-6-vuotiaiden lasten käyttöön, oli selvää, että Kuutamokujan testiryhmä on Kissat-pienryhmä.

5-vuotiaat, 2007 syntyneet:

1.ryhmä "Kissat", yksi poika ja viisi tyttöä

Kissat-pienryhmän lapsista viisi oli ollut ryhmässä jo useamman vuoden ajan ja yksi lapsista oli aloittanut ryhmässä syksyllä 2012. Yhdelle lapselle sattui testauspäiviin usein vapaapäivä, joten hän oli testauksessa mukana ainoastaan kolmannella kerralla. Näin ollen käytännössä testausryhmän koostui yhdestä pojasta ja neljästä tytöstä. Kissat-pienryhmän ensimmäisen ja viimeisen kerran ohjasi tutkimuksen tekijä, joka toimi tässä ryhmässä lastentarhanopettajana ja ryhmän toinen lastentarhanopettaja toimi videoijana. Muut kolme kertaa ryhmää ohjasi ryhmän toinen lastentarhanopettaja.

Kuusivuotiaiden lasten testausryhmänä toimi Sadepilven esiopetusryhmä. Ryhmä oli jo alkusyksystä jaettu kolmeen pienryhmään, joten pienryhmät välineen testausta varten olivat jo olemassa.

6-vuotiaat, 2006-syntyneet

1. ryhmä "Keltaiset", kolme poikaa ja kaksi tyttöä

2. ryhmä "Siniset", kolme poikaa ja kaksi tyttöä

3. ryhmä "Punaiset", kuusi poikaa

Sadepilven esiopetusryhmän 15 lapsesta viisi oli siirtynyt Sadepilven esiopetusryhmään Kuutamokujan ryhmästä ja he olivat toimineet samassa pienryhmässä aiempina vuonna Kuutamo-

kujalla. Nyt he olivat jaettuna eri pienryhmiin, joten kaikkien ryhmien ryhmäytymisprosessi alkoi tänä syksynä alusta.

Keltaisen ryhmän ohjaajana toimi kaikilla kierroksilla tutkimuksen tekijä. Keltaisen pienryhmän lapset osallistuivat välineen arviointiin hymynaama-arvioinnilla. Sinisen ja punaisen pienryhmän ohjaajat vaihtelivat eri kierroksilla, jotta useampi työntekijä pääsi testaamaan välineen toimivuutta. Näin saatiin kokemuksia välineen käyttämisestä useammalta työntekijältä. Näiden ryhmien kanssa välinettä testasivat ryhmän lastentarhanopettaja, lastenhoitaja ja tutkimuksen tekijä. Punainen ja sininen pienryhmä testasivat välineen toimivuutta aikuisen kanssa, mutta eivät osallistuneet lasten hymynaama-arviointiin.

### 8.3 Välineen testaaminen Botswanassa

Botswana sijaitsee Eteläisessä Afrikassa ja kuuluu Afrikan vakaimpiin valtioihin (Globalis, globaalikasvatuksen työkalu 2008). Botswanassa testaus suoritettiin yhdessä maan suurimmista kaupungeista. Botswanassa toimii monia päiväkoteja yksityisten tahojen, esimerkiksi kirkon omistamina. Päiväkodit toimivat jokainen omasta lähtökohdasta käsin, joista osassa tarjotaan ainoastaan päivähoitoa, mutta erityisesti esikoulut keskittyvät myös kouluvalmiuksien harjoittamiseen. (Bar-On 2004, 70.) Testauspäiväkotina toimi evankelisluterilaisen kirkon kolmiryhmäinen päiväkoti ja esikoulu. Lapsia oli koko päiväkodissa 62, joista 5- ja 6-vuotiaita 28. 5- ja 6-vuotiaita lapset olivat viimeisiä viikkoja päiväkodissa syksyllä 2012, koska lähtivät kouluun vuoden 2013 alussa. Botswanassa lapset menevät vapaaehtoiseen peruskouluun kuusivuotiaana (Bar-On 2004, 70). Työntekijöitä päiväkodissa on viisi, joista kolme toimii opettajana, yksi avustajana ja yksi kokkina. Kahdella opettajista on koulutus kasvatusalalle.

Päiväkoti toimii kirkon tiloissa, joissa on jokaiselle ryhmälle oma luokkansa sekä yhteinen iso tila, jota käytetään leikkitilana ja esimerkiksi yhteisten laulu- ja jumppahetkien pitopaikkana. Ryhmät on jaettu iän mukaan: nuorimmat ovat 3-vuotiaita, seuraavat 4-vuotiaita ja isoimmat 5- ja 6-vuotiaita. Jokaisella opettajalla on oma luokkansa, ja lisäksi pienten ryhmässä toimii avustaja. Päiväkodissa käytetään opetuskielenä englantia, mutta varsinkin pienemmille monet asiat selitetään setswanaksi, joka on maan virallinen kieli englannin ohella.

Rata suoritettiin päiväkodin pihalla. Piha on suurimmaksi osaksi hiekkapiha, jossa on keinut ja kaksi erilaista kiipeilytelinettä. Piha sopii erinomaisesti seikkailuradan rakentamiseen, vaikka toisaalta testitilanteet olivat välillä rauhattomia, kun sisällä olevat lapset saattoivat tulla keskeyttämään radan kysymyksineen. Opettajien vähyys näkyi tässä: lapset joutuivat välillä puuhailemaan sisällä omia juttujaan sillä aikaa, kun yksi opettaja oli tutkijan mukana radalla.



Kuva 8: Testausympäristö Botswanassa

### 8.3.1 Testauksen toteutus ja testiryhmät

Testaus toteutettiin kuuden viikon aikana niin, että testaus tapahtui noin viikon välein pääosin englannin kielellä. Kahden viikon jälkeen testaukseen tuli viikon tauko päiväkodin loma-viikon takia. Testauksen suoritti pääasiassa tutkija, mutta mukana oli aina joku päiväkodin työntekijöistä. Ensimmäisellä kierroksella mukana oli päiväkodin pääopettaja, ja hän myös veti 6-vuotiaiden 1.ryhmän kierroksen, jolloin tutkija kuvasi tapahtumat videolle. Muilla kierroksilla mukana oli pienten ryhmän toinen työntekijöistä, joka auttoi muun muassa kääntä-mällä tehtävät setswanan kielelle. Poikkeuksena oli yksi päivä, jolloin hän ei ollut paikalla jolloin kahden ryhmän testauksessa oli mukana 4-vuotiaiden ryhmän opettaja.

Viisi- ja kuusivuotiaiden lasten ryhmällä ei ollut valmiiksi pienryhmiä, joten heidät jaettiin viiteen ryhmään iän mukaan. Viisivuotiaita tuli kolme ryhmää, joista kahdessa oli kuusi ja yhdessä viisi lasta. Kuusivuotiaita oli kaksi ryhmää, joista yhdessä kuusi ja yhdessä viisi lasta. Kaikki viisi- ja kuusivuotiaiden ryhmät osallistuivat välineen testaamiseen, mutta viisivuotiaiden 2.ryhmä ja kuusivuotiaiden 1.ryhmä arvioivat välinettä seikkailurataa hymynaamoin. Lisäksi kuusivuotiaiden 1. ryhmän 1. ja 5. kierros videoitiin vaikuttavuuden arvioimiseksi. Ryhmät muodostuivat seuraavasti:

5-vuotiaat, 2007 syntyneet:

- 1.ryhmä: neljä poikaa ja kaksi tyttöä
- 2.ryhmä: neljä poikaa ja kaksi tyttöä
- 3.ryhmä: viisi tyttöä

6-vuotiaat, 2006 syntyneet:

- 1. ryhmä: viisi tyttöä ja yksi poika
- 2. ryhmä: neljä tyttöä ja yksi poika.

Jälkikäteen ajateltuna ryhmien muodostamiseen olisi voinut käyttää enemmän aikaa ja miettiä kokoonpanoja tarkemmin. Nyt ryhmät eivät olleet sukupuolijakaumaltaan tasapainossa. Ryhmien kokoonpanoissa oli myös pieniä epäselvyyksiä, vaikka lasten nimet kirjattiin ylös. Kuusivuotiaiden toisen ryhmän yksi lapsi vaihtui yhden testikierroksen jälkeen saman nimen takia ja ryhmän opettajan poissaolon takia.

Testaus suoritettiin suurimmalta osin Satumetsän seikkailurata-ohjekirjan mukaan. Poikkeuksena radalla keskityttiin auttamaan eläimiä ja saamaan leijona kiinni sen sijaan, että olisi kerätty tietoa Ystävyyden käsikirjaan. Alkulauluna toimi Mehiläisten piiri-laulun sijaan paikallinen laulu Butterfly, joka oli tuttu entuudestaan lapsille. Kirjeen lukemisvaiheessa kielikysymys aiheutti haasteita ja tutkija lyhensi ja yksinkertaisti kirjettä (englanninkielinen kirje liite 3). Myös rasteilla oli helpompi keskittyä eläinten auttamisideaan kielihaasteiden takia. Siiliperhe pulassa -rasti suoritettiin samaan tapaan kuin Suomessakin. Botswanassa ylitettiin joki rakentamalla silta auton renkaista, joilla lapset pihalla leikkivät. Myös Tervehtimis -leikkiä ja Hiiren hiivintä -leikkiä tutkija sovelsi lähinnä yksinkertaistamalla leikkejä hieman.

#### 8.4 Välineen toimivuus käytännössä ja kehittämistarpeet

Testausta suorittaneet tai testausta seuranneet työntekijät arvioivat välineen toimivuutta arviointilomakkeella (liite 4) sekä välineen kehittäjät kirjaamalla välineen toimivuuteen liittyviä havaintoja tutkimuspäiväkirjaan. Lisäksi lapset arvioivat välinettä hymynaama-arvioinnilla.



Kuva 9: Lasten hymynaama-arviointi (Papunet 2012.)

#### 8.4.1 Työntekijöiden ja tutkijoiden arviointi

Testausta Suomessa suorittaneiden kahden lastentarhanopettajan ja yhden lastenhoitajan mielestä seikkailurata oli lapsia innostava ja motivoiva. He kokivat Satumetsä-kehystarinan eläimiseen olevan hyvä, ja erityisesti kaikki kolme testaajaa toivat esiin sorminukkejen tärkeän roolin tarinan kerronnassa. Sorminukkien koettiin helpottavan sekä lasten että aikuisten eläytymistä tarinaan.

”Toimintapisteet olivat hyviä kaikki, lapsista mielenkiintoisia. Tarinat olivat hyviä. Sorminuket olivat tärkeä osa. Eskaritkin eläytyivät hyvin sorminukkien juttuihin” (Lomake 1).

Lasten innostus radan suorittamiseen näkyi tutkijalle selvästi testaamisen aikana. Lapset juoksivat innoissaan seuraavalle rastille ja hoputtivat muita lapsia ja radan ohjaajaa tulemaan nopeammin. Rastien tullessa tutuiksi lapset aloittivat rastin suorittamisen omatoimisesti, jo ennen kuin ohjaaja ehti paikalle antamaan ohjetta. Myös testausta suorittaneet työntekijät olivat havainneet lasten innostuksen.

”Lapset pitivät seikkailuradasta ja olivat innolla mukana. Toimintarastit kiinnostivat joka kerta eikä kyllästymistä ilmennyt” (Lomake 2).

Myös Botswanassa kolme seikkailuradalla mukana ollutta työntekijää koki seikkailuradan myönteisenä. Työntekijät kokivat hyvänä muun muassa ryhmätyöskentelyn ja ystävyysteeman.

“The game was good it teach children to work together as a group and be friends (Lomake 6).

“The way Buddy Bug create Love/friendship” (Lomake 4).

Myös Botswanassa olleen tutkijan mielestä seikkailuradassa oli paljon positiivista. Lapset olivat innoissaan mukana leikissä ja kyselivät jo etukäteen milloin pääsevät taas mukaan seikkailuradalle. He eläytyivät rataa hyvin, mikä näkyi muun muassa siinä, että he kyselivät viikon aikana metsän eläimistä; missä he ovat ja mitä he tekevät. Lapset juttelivat alun ihmetyksen jälkeen sujuvasti sorminukeille ja halusivat auttaa niitä selviämään pulmista. Lapset myös uskalsivat näyttää paremmin tunteitaan testauksen edetessä. Yhteistoiminta kehittyi selvästi viiden kierroksen aikana, vaikka siinä olikin omat haasteensa. Lapset nauttivat pelaamisesta ja leikkimisestä varsinkin, kun pelin idea oli tuttu. Kartta oli toimiva, ja lapset etsivät innoissaan siitä seuraavaa eläintä eli rastia. Myös tarroista pidettiin, ja olikin tärkeää saada oma

tarra omaan karttaan. Hienoa oli myös huomata, että osa lapsista otti ystävyysteeman omakseen ja käveli pihalla käsi kädessä tai kaulakkain ja tulivat kertomaan tutkijalle: “we are friends!”.

Suomessa tutkija oli erittäin positiivisesti yllättynyt siitä, miten sorminuket vetosivat lapsiin. Lapset juttelivat sorminukeille ja halusivat silittää ja suukotella niitä. Seikkailuradan hahmot elivät lasten puheissa pitkin viikkoa ja Örkki-Mörkistä nähtiin vilauksia useaan otteeseen radan suorittamisen aikana. Sorminukkejen vaikutus näkyi myös siinä, että lasten oli huomattavasti helpompaa ottaa ohje vastaan sorminuken kautta, ja eläinten esiin tuomat pulmat saivat lapset tosissaan pohtimaan, miten kutakin eläintä voisi pulmassa auttaa. Etenkin Örkki-Mörkin kiinni saaminen oli lapsille tärkeää: viidennellä kierroksella Kissat-ryhmän lapset jo kertoivat tutkijalle, mitä materiaaleja seuraavaksi kerraksi suunniteltuun ansaan täytyy varata ja aikoiivat tuoda lisäksi tarvittavia materiaaleja kotoa, jotta Örkki-Mörkki saadaan kiinni.

Yhteistoiminta radan aikana lisääntyi ja se oli parhaiten havaittavissa juuri ansan rakentamisessa. Myös toisen koskettaminen ja kosketuksen vastaanottaminen kävi loppua kohden helpommaksi. Tämän huomasi silitysleikissä, mutta myös Superkaveri-hipassa, jossa viimeisellä kierroksella ja lapset hakivat Superkaverista turvaa huolimatta siitä, kuka ryhmän lapsista oli Superkaverina. Suomessa kartat ja tarrat eivät kiinnostaneet lapsia samaan tapaan kuin Botswanassa, vaan kartat ja tarrat hävisivät viiden viikon aikana useammalta lapselta. Todennäköisesti suomalaisille lapsille esim. tarra on niin pieni asia kaiken materian keskellä, ettei se jaksakaan enää kiinnostaa heitä.

Suomessa välinettä testanneiden työntekijöiden palautteissa kehittämisen kohteina tuotiin esiin radan kesto. Yhden kierroksen läpikäyminen kesti noin 45 minuuttia, joten testaajat toivat esiin ajatuksen rastien karsimisesta tai muokkaamisesta. Palautteessa tuli esille, että varsinkin ensimmäisillä kierroksilla rasteja voisi olla vähemmän, jolloin voisi rauhassa keskittyä ja paneutua rasteihin. Lopuilla kierroksilla rasteja voisi testaajien mielestä olla enemmän, kun osa rasteista olisi jo tuttuja. Testaajien mielestä olisi syytä miettiä alkukirjeen pituutta, sillä lasten mielenkiinto ei jaksanut pysyä yllä loppuun saakka, vaan he olisivat halunneet jo päästä kiertämään rataa. Kartan ja tarrat testaajat kokivat turhina.

”Rasteja yhtä kertaa kohden melko paljon, ainakin ekoilla kerroilla (kerrat 1 ja 2) ehkä vähemmän. Olisi aikaa paneutua rasteille paremmin” (Lomake 3).

”Ansan rakentamisessa sovelsimme ja seuraava ryhmä jatkoi edellisen rakentelua - muuten kesti liian kauan” (Lomake 1).



Botswanassa kaksi työntekijää käsitti kysymyksen kehittämisen kohteista väärin. Vastauksista voi päätellä, että he käsittivät siinä kysyttävät, mitä seikkailurata kehittää.

“2. What would you develop in the game?

- friendship
- working together
- share ideas
- to show Love” (Lomake 4).

Tutkija kysyi vielä suullisesti lomakkeeseen vastanneilta selvennystä kysymykseen, johon molemmat vastasivat, että mitään kehittämistä ei löydy, vaan seikkailurata kaikinensa on hyvä ja toimiva. Yksi Botswanassa vastanneista toivoi enemmän eläinten kuvia karttaan eli enemmän rasteja. Näihin rasteihin hän toivoi lauluja. Hän myös ehdotti, että jokaisella eläimellä olisi oma laulu, joka tekisi eläimen iloiseksi.

Tutkijan havaintojen mukaan kehittämistä kuitenkin löytyi. Esimerkiksi joitakin tehtäviä täytyisi yksinkertaistaa ja selkeyttää, sillä lasten oli vaikeaa ymmärtää pelien tai tehtävien ideaa. Leikit vaativat jatkuvaa toistoa tai ainakin samankaltaisten leikkien leikkimistä, jotta leikki-idea olisi helpompi ymmärtää. Radan vetäminen edellyttää myös aikuiselta intoa ja eläytymistä niin, että vilkkaidenkin lasten mielenkiinto pysyisi yllä koko ajan. Lapset olivat myös hyvin kilpailuhenkisiä ja kinastelivat, joten pienryhmätyöskentelyä täytyisi sisältyä myös päiväkodin muuhun ohjelmaan.

Suomessa tutkijan mielestä kehittämistä vaatisi radan kesto. On syytä pohtia, olisiko mielekkäämpää vähentää rasteja kertaa kohden ja lisätä radan kokonaiskesto esimerkiksi muuttamalla kerralla. Hiiren hiivintä -rastia voisi tutkijan mielestä kehittää niin, että lapset etsivät ohjaajan piilottamaa aarretta yhdessä. Tällä rastilla lapsissa oli nähtävissä turhautumista, kun heidän täytyi odottaa että kaikki ryhmäläiset etsivät aarteensa. Jos ryhmällä olisi käytössään yksi yhteinen kartta, voisivat lapset etsiä siihen yhteisen aarretarran Hiiren hiivintä -rastilla.

Testaajille parhaiten mieleen jääneet rastit olivat hyvin moninaisia. Esille nostettiin muun muassa ansarasti, koska lapset olivat saaneet siinä hyviä oivalluksia ansan rakentamisessa. Mielenkiintoista on, että myös kaikki kolme Botswanassa työskentelevää päiväkodin opettajaa nosti esiin ansarastin, vaikka ryhmillä oli siinä tutkijan tekemien havaintojen perusteella eniten haasteita.

”To make the trap to catch the lion who was not good to others.” (Lomake 4).

Myös Pupun Paijaus -rasti, jossa jokainen lapsi sai vuorollaan olla silitettävänä, oli jäänyt välinettä testanneille työntekijöille mieleen, kuten myös alkuleikki Pörriäisten piiri. Jo aiemmin mainitut Siiliperhe pulassa sekä Pupu Puussa -rastit olivat jääneet testaaajien mieleen niiden vaatiman yhteistoiminnan vuoksi. Eräs vastaaja mainitsi myös Hämähäkin verkko -rastin. Eri-tyisen hyvänä pidettiin siis rasteja, joissa ei voinut suorittaa tehtävää ilman että huomioi koko ryhmän. Tällaisena rastina esiin nostettiin Pupu puussa -rasti, jossa piti pelastaa pikku pupu kiipeilytelineestä niin, että ryhmä piti toisiaan kädestä kiinni koko tehtävän suorittamisen ajan, sekä Siiliperhe pulassa -rasti, josta testaaajat sovelsivat oman versionsa.

”Pupun pelastaminen rasti -> koko ryhmän huomioiminen, ei voi kiirehtiä.”  
(Lomake 3).

Työntekijät arvioivat, että radan avulla voidaan vaikuttaa lasten käyttäytymiseen positiivisella tavalla. Työntekijät nostivat esiin muun muassa lasten ystävystymisen ja toisten auttamisen. Työntekijät kokivat myös toisten huomioimisen lisääntyneen.

“It affected them in a way that the end of the five games, children became friends and they were able to help each other” (Lomake 6).

“Kyllä. Opittiin huomioimaan toisia” (Lomake 2).

”Lyhyellä aikavälillä en osaa varmaksi sanoa, toivotaan. Super kaveri-hipassa ainakin mentiin joka kerta rohkeammin halaamaan ystävää. Yhteistyö Örkkimörkin ansan rakentamisessa lisääntyi loppua kohden. Alussa jokainen keskittyi lähinnä oman ansan rakentamiseen. Viimeisellä kerralla oli yhteistyötä jo havaittavissa” (Lomake 3).

Suomessa tutkija teki samansuuntaisia havaintoja kuin työntekijä. Lisääntynyt yhteistyö näkyi etenkin ansarastilla. Toisten koskettamisen ja kosketettavan olemisen helpottuminen tuli esille hyvin Superkaveri-hipassa, jossa viimeisellä kierroksella lapset juoksivat hakemaan turvaa superkaverilta huolimatta siitä, kuka ryhmän lapsista oli sillä hetkellä superkaverina.

#### 8.4.2 Lasten arviointi

Lasten mielestä Satumetsän seikkailuradan suorittaminen oli mukavaa. Suomessa viisivuotiaiden ryhmä, Kissat-pienryhmä, sekä kuusivuotiaiden keltainen pienryhmä arvioivat välinettä hymynaama-arvioinnilla jokaisen kierroksen jälkeen. Kissat-pienryhmässä kahdella kierroksella yksi lapsi arvioi radan suorasuuhymynaamalla, kun kaikilla muilla kierroksilla kaikki lapset laittoivat merkkinsä hymynaamaan.

Keltaisessa pienryhmässä kuusivuotiaat lapset arvioivat neljällä kierroksella kaikki radan hymynaamalla, mutta yhdellä kierroksella yksi lapsista arvioi radan suoran suun arvoiseksi. Kummassakaan ryhmässä kukaan lapsista ei millään kierroksella laittanut merkkiään surunaamaan. Kysyttäessä lapsilta, mikä radassa oli kivaa, oli kommenttina usein ”kaikki”. Yksittäistä rasteista lapset mainitsivat useimmin Örkkimörkin ansarastin. Myös Hiiren hiivintä -rasti ja Pupun paja -rasti mainittiin. Alla olevissa taulukoissa on yhteenvedot molempien maiden lasten hymynaama-arvioinneista.

Suomi	1.kierros	2.kierros	3.kierros	4.kierros	5.kierros
5-vuotiaat	5 hn	5 hn	5 hn, 1 ss	4 hn, 1 ss	5 hn
6-vuotiaat	5 hn	3 hn, 1 ss	5 hn	5 hn	5 hn

Taulukko 1: Suomen lasten hymynaama-arviointi

Botswana	1.kierros	2.kierros	3.kierros	4.kierros	5.kierros
5-vuotiaat	1 hn, 3 ss, 2 sn	3 hn, 2 ss, 1 sn	4 hn, 1 ss, 1 sn	6 hn	6 hn
6-vuotiaat	2 hn, 2 ss, 2 sn	3 hn, 3 ss	5 hn, 1 ss	6 hn	5 hn, 1 ss

Taulukko 2: Botswanan lasten hymynaama-arviointi

hn = hymynaama, ss = suorasuu, sn = surunaama

Botswanassa hymynaama-arvioinnissa oli alussa hankaluuksia. Lapset eivät ymmärtäneet naamojen merkitystä, vaan tutkija saattoi selvästi huomata, että lapset kirjasivat merkkinsä minkä tahansa naaman kohdalle. Vaikka testauksessa mukana ollut työntekijä käänsi ohjeet setswanaksi, lasten oli vaikea hahmottaa naamojen merkitystä. Kierrosten edetessä tutkija yritti yksinkertaistaa kieltä antaessaan ohjeistusta lapsille. Hymynaaman kohdalle tuli merkitä rasti, jos piti seikkailuradasta ja puolestaan jos ei pitänyt, surunaaman. Suoran suun merkitystä oli haastavaa avata ja tutkijalle jäi arvoitukseksi ymmärsivätkö lapset sen merkitystä. Kuitenkin naamojen käydessä yhä tutummaksi, näytti siltä, että lapset ymmärsivät naamojen tarkoituksen ainakin hymy- ja surunaaman kohdalta. Lapset saattoivat esimerkiksi sanoa: ”me, I like the game” ja sen jälkeen piirtää oman merkkinsä hymynaaman kohdalle.

Naamojen merkityksen avautuminen näkyy parhaiten yllä olevasta taulukosta. Taulukosta voi helposti huomata hymynaamojen lisääntyneen seikkailuradan edetessä. Tutkijan havaintojen mukaan lapset pitivät radasta paljon ja lähtivät aina innoissaan mukaan. He myös kyselivät

usein: “Will I play the game today?”, joka kertoo innostuneisuudesta. Näin voidaan päätellä, että hymynaamat avautuivat vasta pikkuhiljaa ja sen myötä voidaan havaita, että lapset pitivät seikkailuradasta.

Hymynaama-arvioinnissa tutkijat jäivät miettimään, olivatko kyseiset hymynaama-merkit botswanalaisille lapsille aivan uusi asia. Suomalaisille lapsille tutut symbolit osoittautuvat Botswanassa lapsille vaikeaksi ymmärtää, joten on ymmärrettävää, että lapsille täysin uuden arviointimenetelmän sisäistäminen vie aikaa. Hymynaamojen tuntemattomuus oli asia, jota emme osanneet ennakoida arviointimenetelmiä suunnitellessamme.

#### 8.4.3 Videoanalyysi

Sekä Suomessa että Botswanassa videointiin yhden testiryhmän ensimmäinen ja viimeinen Satumetsän seikkailun kierros. Videoinneista etsittiin vastausta siihen, vaikuttiko välineen käyttäminen kyseisen pienryhmän lasten yhdessä toimimiseen ja sitä kautta emotionaalisesti turvallisen ympäristön syntymiseen.

Kumpikin tutkija valitsi kaksi videoitua rastia, joita analysoi. Videointeja analysoitaessa keskityttiin erityisesti kosketukseen ja toisten kanssa tekemiseen. Sekä Suomessa että Botswanassa ollut tutkija keskittyi aineistoa tutkittuaan Pupun pajaus-sekä Botswanassa Leijonan ja Suomessa Örkki-mörkin ansarasteihin. Suomessa kuvatussa aineistosta analysoidun aineiston kokonaiskesto oli 22 minuuttia, ja Botswanassa 14 minuuttia. Aineistoa katsottiin läpi useaan kertaan ja siitä litteroitiin tutkimuksen kannalta merkittävät kohdat. Pupun pajaus -rastia havainnoitaessa keskityttiin tarkkailemaan muun muassa kosketusta. Videosta havainnointiin, lisääntyikö kosketus, tuliko silitettynä oleminen ja silittäminen helpommaksi ja olivatko lapset rentoutuneen näköisiä. Ansa -rastilla keskityttiin molemmissa maissa puolestaan siihen, lisääntyikö yhteinen tekeminen ja yhteiset aloitteet.

Botswanassa pupun pajaus-rastilla jo ensimmäisellä kierroksella hämmästytti se, kuinka hyvin lapset tulivat mukaan leikkiin. Kaikki lapset tulivat silittämiseen heti mukaan opettajan kehoittaessa “nyt kaikki silitetään”. Lapset silittivät toisiaan rohkeasti käyttäen koko kättä. Kettään ei myöskään tarvinnut houkutella keskelle, vaan kaikki tulivat mielellään silitettäväksi. Lapset keksivät nopeasti, mitä eläimiä halusivat olla. Ainoastaan yksi lapsi mietti hetken ja ohjaajan piti auttaa häntä luettelemalla eri eläinten nimiä. Hän oli silti hymyileväinen, kuten melkein kaikki muutkin lapset. Ainoastaan yksi lapsi näytti totiselta noustessaan ylös piirin keskeltä, mutta hänkään ei vaikuttanut ahdistuneelta.

Sama rasti erosi viidellä kerralla siten, että nyt kaikki lapset ryntäsivät yhtä aikaa piirin keskelle haluten päästä silitettäväksi. Lapset huusivat “me, me!” ja halusivat todella innoissaan

saada kukin oman vuoronsa piirin keskellä. Yksi lapsista oli jopa jäädä toisten jalkoihin noustessaan ylös piirin keskeltä. Myös laulu osattiin nyt hyvin, ja kaikki lauloivat mukana. Ketään ei tälläkään kertaa tarvinnut kehottaa silittämään, vaan kaikkia silitettiin samalla tapaa. Ensimmäisellä kierroksella pitkään oman eläimen valintaa miettinyttä lasta ei tarvinnut tällä kertaa odotella, vaan hän huusi heti haluamansa eläimen päästyään piirin keskelle. Tällä kertaa tosin toinen lapsi mietti pitkään ja tarvitsi tukea eläimen valintaan. Leikkiin oli tullut mukaan leikkimielisyyttä, esimerkiksi yksi lapsi otti samalla tanssiaskelia laulun tahtiin ja yksi heilutteli kättänsä tanssimaisesti niin, että vain sormenpäät koskettivat silitettävänä olevaa.

Ansan rakentaminen yhteistoiminnassa oli yleisesti ottaen haastavaa. Myös kieliongelma johtuen lapsilla vei aikaa ymmärtää, mitä rastilla piti tehdä. Ensimmäisellä kierroksella lapset seisoivat rakennusmateriaalien ympärillä epätietoisina, mitä pitäisi tehdä. Opettajan avatessa tehtävää vähän enemmän lapset tarttuivat materiaaleihin, mutta hetken kuluttua palasivat seisomaan niiden ympärille. Ansa syntyi lopulta opettajan suurella avustuksella niin, ettei lasten kesken yhteistoimintaa juurikaan syntynyt. He eivät keskustelleet tai kommunikointeet muuten keskenään.

Viidennellä kierroksella kolme lapsista ryhtyi heti rakennuspuuhiin yhden seurattessa perässä heti, kun oli auttanut ohjaajaa laittamaan kartat pinoon. Kaksi tyttöä jäi alussa syrjään tekemään omia juttujaan, kunnes tutkijan kehotuksesta menivät mukaan ansan rakennukseen. Erona ensimmäiseen kierrokseen tällä kertaa saattoi havaita lasten kommunikoinnin keskustelun. Keskustelu oli paljon väittelyä ja kinastelua esimerkiksi siitä, mikä olisi liha, joka laitetaan syötiksi leijonalle. Jokainen lapsi rakensi omaa juttuaan, mutta kuitenkin samaan paikkaan. Yhteisymmärrykseen päästiin opettajan avulla ja ansa saatiin rakennetuksi ja syötti laitettua paikalleen. Ensimmäiseen kertaan nähden tällä kerralla saattoi havaita paljon kommunikointia, vaikka siinä olikin paljon kinastelua. Myös yhteistoimintaa harjoiteltiin ja vertaisoppimista tapahtui: L1: "Teacher, this is a meat!", L2: "And this is the other meat!" Videointien avulla voi nähdä muun muassa yhteistoiminnan, kommunikaation ja luottamuksen toisiin lapsiin lisääntyneen ja näin vaikuttaneen ryhmän toimintaan, vaikka yhteistoiminnan harjoittelua olisikin jatkettava.

Suomessa pupun paja -rastilla ensimmäisellä kierroksella ryhmän pojalle silitettäväksi tuleminen oli vaikeaa. Tätä päätelmää tukevat videolla hänen kehon kielensä ja äänensävy ohjaajan kysyessä, haluaako hän tulla silitettäväksi. Poika ei halunnut tulla ollenkaan silitettäväksi, mutta oli muutoin aktiivisesti mukana toiminnassa. Ensimmäisellä kierroksella oli yhden silitettäväksi tulleen tytön kohdalla havaittavissa pientä jännitystä. Hän kuitenkin tuli mielellään silitettäväksi ja näytti nauttivan muiden kosketuksesta. Muiden kohdalla jännitystä ei ollut havaittavissa. Lapset silittivät toisiaan hellästi, jopa vähän varovaisesti. Kaikki osallistui silittämiseen muutoin paitsi eräs tytöistä, joka loukkaantui, kun ei päässyt silitettäväksi

silloin kun halusi. Hän jätti silittämättä sen lapsen, joka pääsi silittettäväksi silloin, kun hän olisi itse halunnut piirin keskelle. Muutoin hän osallistui silittämiseen.

Viimeisellä kierroksella Pupun pajaus -rastilla poika, joka ei ensimmäisellä kierroksella halunnut tulla silittettäväksi, juoksi rastille ja halusi ensimmäisenä silittettäväksi. Kaikki lapset olivat mukana silittämässä ja lauloivat myös mukana. Jännitystä ei ollut havaittavissa. Tyttö, joka oli ensimmäisellä kerralla jännittyneen oloinen, oli nyt rennempi. Toisten silittäminen näytti olevan lapsille helppoa. Erona ensimmäisen kierroksen silittelyyn voi videoinnista havaita, että viimeisellä kierroksella lapset koskettivat toisiaan rohkeammin, jopa vähän riehakaasti, esim. taputtelivat ja silittivät koko kädellä, kun ensimmäisellä kerralla he koskettivat varovaisesti, esimerkiksi silittivät sormenpäällä.

Ansarastin videoinneista keskityttiin tarkkailemaan lasten yhteistoimintaa ja etenkin sitä, lisääntyivätkö lasten yhteinen tekeminen ja vuorovaikutusaloitteet. Ensimmäisellä kierroksella ansan yhdessä rakentaminen ei lähtenyt käyntiin. Lapset keräsivät materiaaleja itselleen ja suunnittelivat omia ansojaan, paitsi ryhmän poika, joka vain seurasi muiden toimintaa. Lapset esittelivät ohjaajalle omia ideoitaan: ”Mä teen, mä otan, mä rakennan..”, eivät suuremmin kommunikoineet keskenään tai kertoneet toisilleen ideoitaan. Ohjaajan tullessa opastamaan yhteisen ansan rakentamista, kaksi tyttöä alkoi rakentaa yhteistä ansaa, mutta toinen tytöistä vetäytyi tilanteesta, kun hänen ideansa ansasta tyrmättiin. Videoinnista on havaittavissa, että idean tyrmännyt tyttö haluaa rakentaa ansaa omien ideoidensa pohjalta eikä hyväksy muiden ideoita. Ohjaaja muistuttaessa tyttöä yhteisen ansan rakentamisesta, alkoi kolme tyttöä rakentaa yhdessä ansaa. Yhteistoiminta sujui nyt paremmin ja lapset keskustelivat keskenään ideoistaan ja rakensivat ansaa yhdessä. Ohjaajan avustamana myös neljäs tyttö pääsi liittymään rakentamiseen. Ryhmän poika seuraa sivusta ansan rakentamista, eikä halunnut liittyä muiden ansan rakentamiseen ohjaajan pyytäessä häntä mukaan, mutta alkoi rakentaa omaa ansaa. Kokonaisuutena ensimmäisen kierroksen ansan rakentaminen vaatii paljon ohjaajan tukea. Ohjaajan tuesta ja ohjauksesta huolimatta ryhmän poika ei halunnut osallistua yhteisen ansan rakentamiseen.

Viimeisellä kierroksella kolme tyttöä, jotka ensimmäisellä kierroksellakin aloittivat lopulta yhdessä rakentamisen, alkoivat välittömästi kerätä ansan rakennusmateriaaleja käsiinsä. Myös ryhmän poika ja neljäs tyttö liittyivät heti ansan rakentamiseen. Erona ensimmäisen kierroksen ansan rakentamiseen oli, että tällä kertaa lapset keskustelivat ansan rakentamisesta keskenään eivätkä niinkään selittäneet ansan rakentamista ohjaajalle niin kuin ensimmäisellä kierroksella. Lapset myös puhuivat kohteliaasti toisilleen: ”Saisinko teippiä?” ja ojensivat oma-aloitteisesti toisilleen tavaroita, joita huomasivat kaverin tarvitsevan, esim. saksia ja lankaa. Lapset kertoivat toisilleen, mitä aikoivat ansaan tehdä ja hakivat hyväksyntää tekemisilleen. Ideoita ja tekemisiä ei tyrmätty, kuten ensimmäisellä kierroksella, vaan kaikki saivat

toteuttaa omia ideoitaan yhteiseen ansaan. Myös tyttö, joka ensimmäisellä kerralla halusi rakentaa ansaa omien ideoidensa pohjalta, otti nyt muiden ideat ja ajatukset paremmin huomioon.

Kokonaisuutena videoinnista on havaittavissa ryhmän pojan muuttunut rooli ensimmäisen ja viimeisen kerran välillä. Ensimmäisellä kerralla poika ei halunnut silitettäväksi ja vetäytyi ansan rakentamisessa tekemään omaa ansaa. Viimeisellä kerralla poika tuli innoissaan ensimmäisenä silitettäväksi ja osallistui ansan rakentamiseen muiden kanssa. Poika oli aloittanut ryhmässä elokuussa 2012, kun taas pienryhmän tytöt olivat jo toimineet yhdessä vähintään vuoden ajan. Poika on selkeästi liittynyt pienryhmään Satumetsän seikkailun ensimmäisen ja viimeisen kierroksen välillä. Sitä, onko seikkailurata vaikuttanut ryhmään liittymiseen vai onko kyse normaalista ryhmäytymisestä ajan kuluessa, on mahdotonta osoittaa. Voidaan kuitenkin olettaa Satumetsän seikkailuradan tehtävien auttaneen pojan liittymistä ryhmään.

#### 8.4.4 Tulosten ja arviointimenetelmien tarkastelua ja kehittämisehdotuksia

Väline kehitettiin vahvistamaan emotionaalisesti turvallista ympäristöä. Välineen käyttäminen vaikutti sekä tutkijoiden että välineen testaamiseen osallistuneiden työntekijöiden mielestä positiivisesti lasten yhdessä toimimiseen. Näytti siltä, että toisten koskettaminen ja kosketettavana oleminen näytti tulevan helpommaksi radan aikana. Lapset itse kokivat radan suorittamisen olevan mukavaa ja osallistuivat mielellään radan tehtäviin. Kehystarinan ja sorminukkejen koettiin lisäävän sekä lasten että aikuisten eläytymistä tarinaan. Välineen koettiin tukevan muun muassa lasten ystävyysuhteiden kehittymistä ja yhteistyöskentelyä. Kehitettävänä asioina esiin nousivat muun muassa alkukirjeen pituus, rastien suuri määrä, kaksi peräkkäistä rakentelurastia sekä karttojen ja tarrojen tarpeellisuus. Kokonaisuudessaan väline koettiin kuitenkin toimivaksi ja lapsia kiinnostavaksi.

Alkukirjeen liian pitkä pituus oli Suomen testauksen ensimmäisestä videoinnista hyvin nähtävissä. Lasten mielenkiinto ei jaksanut pysyä yllä, vaan kirjeen alun jälkeen lapset katselivat kuka minnekin ja keskittyminen kirjeeseen oli kadonnut. Tästä johtuen muissa testiryhmissä kirjeen lukemisen sijaan kirjeen asiasisältö kerrottiin lapsille lyhyempänä versiona. Myös Botswanassa tutkija huomasi kirjeen olevan liian pitkä. Lapset eivät jaksaneet keskittyä, vaan alkoivat katsella muualle ja liikehtiä levottomasti. Tässä vaiheessa tutkija tiivistä kirjeen sisältöä niin, että kirje saatiin luetuksi ja seikkailu voitiin aloittaa. Kirjettä voisi näin ollen hyvin lyhentää ja jäntevöittää niin, että kirje olisi noin kolmasosan nykyisestä pituudesta.

Myös rastien määrää ja sitä kautta radan kestoa olisi syytä miettiä uusiksi. Palautteessa tuotiin esiin, että rata on kokonaiskestoltaan pitkä ja rasteja on paljon. Tosin testajaat kokivat kaikki rastit hyviksi ja lapsia kiinnostaviksi. Pienemmällä rastien määrällä lapset mahdollisesti

jaksaisivat keskittyä rasteihin paremmin ja radan kokonaiskesto lyhenisi. Lisäksi saataisiin karsittua lähes samanlaiset rastit pois: esimerkiksi toisen kierroksen rakentelurasteista Siili-perhe pulassa -rastin voisi jättää pois tai korvata muulla rastilla, koska se on Örkki-Mörkin ansa -rastin jälkeen.

Osaltaan radan kestoon vaikutti myös Hiiren hiivintä - rasti, jossa jokainen lapsi etsi vuorolleen tarran omaan karttaansa. Suomessa palautelomakkeissa nousikin esiin karttojen ja tarrojen tarpeellisuus. Karttojen mukana kuljettaminen oli sateisessa säässä ongelmallista ja aikuisen tuli kerätä kartat pois jokaisella rastilla, jotta lapset saattoivat suorittaa rastin tehtävää. Suomen testausryhmissä päädyttiin siihen, että lapset jättivät karttansa sisälle ja kuljettivat mukana yhtä karttaa. Kehittämisehdotuksena testaaajilta tuli, että ryhmällä olisi yksi yhteinen kartta, johon saataisiin yksi yhteinen tarra jokaiselta kierrokselta. Yhden yhteisen kartan käyttö lyhentäisi radan kestoa, kun viiden tai kuuden aarteen etsinnän sijaan aarretta etsittäisiin vain kerran. Eräällä kierroksella Suomessa kokeiltiin edellä mainittua käytäntöä niin, että aikuinen piilotti aarteen ja lapset etsivät yhdessä aarretta aikuisen vihjeiden perusteella. Aarteen löytymisen jälkeen kaikki lapset ottivat oman tarransa aarrerasiasta. Tämä toimi hyvin, joten yhden kartan käyttäminen olisi varmasti toimiva ratkaisu. Kartat ja tarrat eivät muutenkaan tehneet suomalaisiin lapsiin suurta vaikutusta. Lapset hukkasivat karttojaan ja koska säästä johtuen kartat eivät voineet olla mukana radan kiertämisessä ehtivät tarratkin hävitä monelta lapselta ennen kuin ne ehdittiin liimata karttoihin.

Botswanassa puolestaan lapset olivat innoissaan sekä kartoista että tarroista. Myös aikuiset antoivat positiivista palautetta kartasta. Ainoa haastavuus oli hiekan tarttuminen tarroihin niin, että ne tippuivat eivätkä tarttuneet enää uudelleen kiinni. Tutkijan havaintojen mukaan yksi yhteinen, ehkä laminoitu, kartta voisi olla toimiva.

Välineen toimivuuden arviointia hankaloitti videointien huono laatu. Suomessa tutkija ei itse toiminut kuvaajana, vaan kuvauksen suoritti ryhmän toinen lastentarhanopettaja. Tästä syystä olisi ollut ensiarvoisen tärkeää avata kuvaajalle tarkemmin, mitä videoinneista on tarkoitus tutkia. Näin ollen kuvaaja olisi voinut keskittyä kuvaamisessa siihen, että tutkittavat asiat olisivat näkyneet mahdollisimman hyvin videoinneissa. Tutkija antoi kuvaajalle ohjeeksi vain, että tarkoituksena on tutkia videoinnista lasten toimintaa radan aikana. Botswanassa tutkija toimi itse kuvaajana, mutta sai huomata videoinnin olevan haasteellinen ja harjoitusta vaativa tehtävä. Kuvaamiseen toi lisähaastetta se, että rasteilla lapset olivat piirissä ohjaajan ympärillä, jolloin piirin ulkopuolelta kuvattaessa oli todella haasteellista saada lasten kasvoja kuvattua. Näin ollen videoinneissa ei näkynyt riittävän hyvin esimerkiksi lasten ilmeitä, joten yksityiskohtaisen analyysin tekeminen tästä materiaalista oli mahdotonta. Näin ollen videohavainnoinnin kriteerejä jouduttiin muokkaamaan ja siirtämään yleisemmälle tasolle alkuperäi-



sestä suunnitelmasta, jossa tarkoituksena oli tutkia videoista muun muassa lasten hymyjä, katsekontakteja ja vuorovaikutusaloitteita.

Tästä materiaalista tehdyn videoanalyysin perusteella on vaikeaa luotettavasti sanoa, vaikutiko välineen käyttö lapsiryhmän toimintaan. Siitä voi kuitenkin saada joitakin viitteitä siitä, että väline vaikutti myönteisesti ryhmän toimintaan. Välineen edelleen kehittämisen kannalta on tärkeää, että välinettä testataan lisää ja tutkitaan välineen vaikuttavuutta uudelleen testaamisen yhteydessä.

Lasten tekemä hymynaama-arviointi oli haasteellista. Suomessa lapset arvioivat lähes aina radan hymysuun arvoiseksi, vaikka tutkijan havaintojen mukaan kaikki lapset eivät jokaiselle kierroksella olleet radan suorittamisesta innostuneen oloisia. Tutkija jäi pohtimaan, oliko radan suorittaminen yhdessä kavereiden kanssa niin mukavaa, että lapset halusivat antaa hymynaaman, vaikka eivät kaikista tehtävistä jaksaneetkaan sillä kertaa innostua vai oliko hymynaama arvioinnissa sosiaalinen paine laittaa sama merkki, kuin muutkin olivat laittaneet.

Botswanassa hymynaamojen merkityksen avautuminen vei aikaa. Aluksi lapset pistivät oman merkin minkä tahansa naaman kohdalle. Lapsi saattoi esimerkiksi piirtää oman merkkinsä surunaaman kohdalle, vaikka tutkija oli havainnoinut lapsen osallistuvan innolla mukaan kaiken tekemiseen. Pohdimme, miksi kuvat avautuivat niin hitaasti lapsille: oliko kyseessä kulttuurinen asia tai tottumus. Yleisesti ottaen päiväkodissa ei käytetty juurikaan kuvia, joten voidaanko olettaa, että hymynaamojen hidas avautuminen johtui tästä. Näin ollen voidaan pohtia, oliko arviointimenetelmä luotettava kummankaan maan kohdalla.

Lasten arvioinnin olisi voinut toteuttaa myös esimerkiksi ryhmähaastatteluna. Sillä tavalla olisi voitu saada tarkemmin tietoon lasten ajatuksia radasta. Ryhmähaastattelua pohdittiin yhdeksi arviointitavaksi, mutta siitä luovuttiin muun muassa kielikysymysten vuoksi. Jotta botswanalaisilta lapsilta olisi saatu luotettava tulos, olisi haastattelu täytynyt tehdä setswanan kielellä ja tämän jälkeen kääntää englanniksi, josta jälleen suomeksi. Työmäärä olisi ollut tähän tutkimussykliin liian suuri.

## 9 Pohdintaa ja johtopäätöksiä

Opinnäytetyön tekeminen toimintatutkimuksena oli antoisa matka. On ollut arvokasta saada kulkea tämä matka yhdessä opiskelukaverin kanssa. Lähtiessämme mukaan FIT-projektiin emme tienneet, mitä tuleman pitää. Tutkimuksemme valmiiksi saattaminen on vaatinut paljon keskustelua, pohdintaa, jopa väittelyäkin siitä, miten tutkimuksessa olisi viisainta edetä. Kuitenkin, yhdessä matkaa kulkien, toinen toistamme välillä kannatellen ja kannustaen saimme aikaan jotain, jota tuskin yksin olisimme saaneet aikaan.

Kiviniemi (1999, 68-69) toteaa, laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelma ei ole välttämättä täsmällisesti ilmaistavissa tutkimuksen alussa, vaan se täsmentyy koko tutkimuksen ajan. Näin myös meidän tutkimuksessamme kävi. Asiantuntijoiden haastattelujen jälkeen päädyimme haastattelemaan vielä lapsia, koska asiantuntijoiden haastatteluissa ei näkynyt millään tavalla vertaisten merkitys emotionaalisesti turvalliseen ympäristöön.

Kiviniemi (1999, 68-69) toteaaakin että toimintatutkimukseen kytkeytyy kiinteästi joustavuutta painottava metodinen luonne, jossa edellisestä aineistonkeruuvaiheesta saatava palaute vaikuttaa tutkimuksen kulkuun. Toimintatutkimuksen tulee kyetä joustamaan kentältä saatavien viestien mukaisesti. Tämän tutkimuksen edetessä saimme huomata, että toimintatutkimuksen tekeminen vaatii tutkijalta kykyä heittäytyä prosessin vietäväksi ilman, että tietää millaisia spiraalin kiehkuroita tutkimus edetessään tuottaa. Toimintatutkimuksen projektiivinen luonne voidaan siis toisaalta nähdä myös tutkijan mielenkiintoa ylläpitävä seikkana.

Valtakunnallisen vasun (2005, 13) mukaan suomalaisen varhaiskasvatuksen päämääränä on yksilön hyvinvointi niin, että lapsi voi toimia ja kehittyä omana ainutlaatuisena persoonanaan. Lisäksi lapsi oppii ottamaan muita huomioon ja välittämään muista sekä huolehtimaan ja ottamaan vastuuta itsestään oman kehitystasonsa mukaisesti. Kun pohtii Satumetsän seikkailuradan toimintamallia ja radan tehtäviä, on helppoa löytää siitä yhtymäkohtia valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman kasvatuspäämääriin. Yhdessä ulkona toimimalla, leikkimällä ja tehtäviä ratkaisemalla voidaan vastata valtakunnallisen vasun asettamiin päämääriin ainakin yhtä hyvin kuin sisällä pöydän ääressä, ehkä jopa paremminkin.

Mielenkiintoista on myös pohtia, miten Suomessa kehitetty väline toimi eri kulttuuriympäristössä toisella puolella maailmaa. Eniten pohdintaa aiheutti se, että lasten oli selvästi haastavaa ymmärtää monien leikkien ideaa ja niiden avaaminen vei paljon aikaa. Ensin ajattelimme, että kyse oli kielestä, mutta vaikka leikit käännettiin lasten äidinkielelle, ymmärtämisessä oli silti haasteita. Toinen näkökulma voisi olla erilainen leikki- ja päiväkotikulttuuri. Päiväkodin johtajan mukaan lasten toiminnan päätarkoitus, varsinkin neljästä vuodesta eteenpäin, on kouluvalmiuksien, kuten numeroiden ja kirjainten oppiminen (Majiga, 2012). Myös Bar-On (2004, 74) toteaa monien Botswanan päiväkotien ja esikoulujen toiminnan päätavoitteen olevan kouluvalmiuksien oppimisessa, jossa lapset joutuvat tiukan opetusjärjestelmän kohteeksi. Marfo ja Biersteker (2011, 82) toteavat puolestaan opettajien ja vanhempien usein ajattelevan Afrikassa, että leikki ei ole oppimista. Asenteet kertovat koulumaisen opiskelun arvostamisesta näkemättä leikin merkitystä oppimisessa.

Botswanassa olleen tutkijan tekemien havaintojen mukaan opetus Botswanassa olikin hyvin koulumaista, ja esimerkiksi ulkoleikkejä ei juurikaan leikitty. Myös pienempien lasten toimin-

ta oli pitkälti laulamisen lisäksi pöytätehtävien tekemistä, kuten värittämistä ja kynän käytön harjoittelua. Opetus oli hyvin opettajälhtöistä, joten sillä voi selittää ainakin osaksi sen, että lapset tarvitsivat paljon aikuisen tukea tehtävien suorittamiseen Satumetsän seikkailuradalla, koska eivät olleet tottuneet sen kaltaiseen ryhmätyöskentelyyn. Jotta väline toimisi parhaimmillaan, täytyisi päiväkodin toimintaan sisällyttää myös muuta pienryhmätyöskentelyä ja samankaltaisten pelien ja leikkien harjoittelua, kuin mitä seikkailuradalla oli. Jos ryhmäytyminen ja ystävyyssuhteiden tukeminen jätetään yksin välineen varaan, ei parasta tulosta pystytä saamaan.

Botswanan Opetusministeriön tekemässä esiopetuksen suunnitelmassa todetaan hyvän oppimisympäristön tukevan lasta niin, että hän voi muun muassa vapaasti ilmaista itseään ja tuntea kuuluvansa joukkoon. Tämä luo perusteita lapsen oppimiselle. (Pre-primary Curriculum Framework 2008, 9.) Kehittämämme väline voisi parhaimmillaan olla tuomassa jotain uutta perinteisen koulumaisen opetuksen pariin ja tukea lasten kehitystä eri tavoin niin, että se loisi perustaa lapsen oppimisille ja kouluvalmiuksille eri tavoin kuin perinteisten pöytätehtävien tekeminen. Tämä kuitenkin vaatisi toisen tutkimuksen tai kehittämishankkeen, jotta väline saataisiin markkinoitua laajemmin ja sen vaikutusta testattua tarkemmin. Olisi myös mielenkiintoista verrata seikkailuradan toimivuutta eri kulttuureissa.

## 9.1 Jatkoideoita

Projektin aikana olemme todenneet, että Satumetsän seikkailurata olisi käytännöllinen ja hyödyllinen väline käytettäväksi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ryhmissä. Emme haluaisi unohtaa kehittämäämme välinettä, vaan haluaisimme saada sen kasvatuksen ammattilaisten käyttöön. Niinpä ajatuksenamme onkin tehdä tuotepaketti, jossa on materiaali valmiina, ja jonka voisi hankkia päiväkotiin ja kouluun tai kirja, josta löytyisi myös välineen taustalla olevaa teoriaa. Kirjassa voisi olla välineen teko-ohjeet, jolloin ammattilaiset voisivat myös käyttää omaa luovuuttaan välineen rakentamisessa. Näin myös päiväkotien jo olemassa olevat tavat voitaisiin saada käyttöön. Esimerkiksi monesta päiväkodista löytyy sormi- tai käsinukkeja, jolloin uusia sorminukkeja ei tarvitsisi tehdä.

Välinettä voisi myös kehittää lisää, jolloin tarvittaisiin lisää tutkimusta siitä, miten se toimii. Kansainvälisen näkökulman huomioon ottaen voitaisiin välinettä testata lisää eri kulttuureissa ja saada monipuolista tietoa siitä, miten se toimii erilaisissa konteksteissa. Ehkä joku seuraavista sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittavista opiskelijoista voisi saada tästä oman opinnäytetyönsä aiheen.

## 9.2 Tutkimuksen eettisyys

Eettisyys on tärkeä osa tutkimuksen arviointia. Eettisesti toimiva tutkija pohtii, miten tutkimus vaikuttaa esimerkiksi tutkittaviin ja koko yhteiskuntaan. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 158.) Suojanen (1982) on koonnut tekemää tutkimusetiikkaan liittyvien asioiden listaa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 52-53), johon kuuluu muun muassa tutkimuslupaan, tutkimusaineiston keruuseen, tutkimuskohteen hyväksikäyttöön, osallistumiseen liittyvät kysymykset ja tutkimuksen tiedottamiseen liittyvät seikat.

Tutkijan täytyy miettiä, pystyykö tutkittavia tunnistamaan tekstistä tai onko tutkimuksesta heille mahdollista haittaa (Heikkinen & Syrjälä 2006, 158.) Aineiston anonymisoinnilla tarkoitetaan aineiston muuttamista sellaiseen muotoon, ettei tutkittavia tai tutkimuspaikkaa ole mahdollista tunnistaa. Tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnisteet, kuten nimet ja muut tiedot, joista tutkittavan voi tunnistaa. (Kuula 2011, 214-215.) Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien nimet muutettiin tai niitä ei mainittu, samoin kuin päiväkotien ryhmien nimet ja lasten ja työntekijöiden nimet, jotka esiintyvät haastattelujen suorissa lainauksissa. Myöskään tutkimukseen osallistuneiden lasten ja päiväkotien työntekijöiden kotikuntaa ei mainittu. Tutkimukseen valituissa lasten ottamissa valokuvissa kiinnitettiin huomiota siihen, etteivät kuvissa esiintyvät ihmiset eikä kuvauspaikka ole tunnistettavissa.

Kuulan (2011, 104-117) mukaan tutkittavien allekirjoitettavaksi tarkoitetun tutkimussopimuksen laatiminen ei ole aina välttämätöntä. Oleellista on, että tutkittavalta on saatu tietoon perustuva suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkittavalle on annettu riittävästi informaatiota tutkimuksesta, jotta he ymmärtävät mihin suostuvat. Tässä tutkimuksessa aikuisille asiantuntijoille annettiin tieto tutkimuksesta suullisesti, eikä heiltä kerätty kirjallista suostumusta tutkimukseen.

Suomessa vajaakykyisten ja alle 18-vuotiaiden lasten tutkimukseen osallistumiseen tarvitaan lupa huoltajalta. Lapsia koskevassa tutkimuksessa on huomioitava, että vaikka huoltaja antaa luvan osallistua tutkimukseen, lopullisen päätöksen tutkimukseen osallistumisesta tekee lapsi itse. (Kuula 2011, 147.) Vaatimus lapsen suostumuksesta perustuu lapsen perustuslakiin kuuluvaan itsemääräämisoikeuteen. Vanhemmat voivat kuitenkin halutessaan kieltää lasta osallistumasta tutkimukseen, vaikka lapsi itse olisikin suostuvainen. Käytännössä perheen sisäiset käytännöt ratkaisevat: kuinka paljon lapsen mielipiteeseen kiinnitetään huomiota. (Nieminen 2010, 33.) Tässä tutkimuksessa kolmannen syklin valokuvahaastatteluun osallistuneiden lasten huoltajille tehtiin täytettäväksi kirjallinen suostumus, jonka mukana heille annettiin kirjallinen tiedote tutkimuksesta. Lapset osallistuivat tutkimukseen vasta, kun vanhemmat olivat palauttaneet kirjallisen luvan ja antaneet suostumuksensa lapsen osallistumiselle tutkimukseen. Lapsille kerrottiin, mitä tutkimuksella tarkoitetaan käytännön toimimisena. Lapset saivat itse sanoa, milloin haluavat lopettaa valokuvaamisen tai haastattelussa, milloin haluavat lopettaa kuvista kertomisen. Tässä tutkimuksessa ongelmana ei ollut se, etteivätkö lapset

olisi halunneet osallistua tutkimukseen. Joidenkin lasten kohdalla ongelmallista oli saada heidät lopettamaan kuvaaminen, jotta haastattelun pohjaksi ei tulisi valtavaa määrää valokuvia.

Myös Seikkailuradan arviointia koskevaan videointiin osallistuneiden suomalaisten lasten vanhemmilta kysyttiin kirjallinen lupa, ja kaikille radan testaamisessa muutoin mukana olleiden lasten perheille tiedotettiin seikkailuradan testauksesta. Näin toimittiin, koska radan suorittamisen koettiin muiden lasten kohdalla olleen normaalia esiopetuksen toimintaa.

Botswanassa kysyttiin lupa kirkon päätoimistosta sekä päiväkodin johtajalta. Luvan saaminen edellytti vakuutusta anonymisoinnista ja siitä, ettei videointeja näytetä julkisesti, vaan materiaalia käytetään ainoastaan tulosten analysointiin. Tässä voidaan miettiä toimittiinko lasten oikeuksien vastaisesti ja olisiko vanhemmille pitänyt erikseen kertoa tutkimuksesta. Toisaalta tutkimus on kirjoitettu suomen kielellä ja tutkimuksen lukija ei pysty paikantamaan tutkimuksen tekopaikkaa. Lapsilta ei myöskään kysytty arkaluontoisia asioita, vaan tarkkailtiin välineen toimimista pienryhmässä yksittäisten lasten tarkkailun sijaan. Jäimme myös miettimään, olisiko tutkimuslupaa pitänyt hakea Botswanan opetusministeriöltä. Emme olleet osanneet ajatella tätä etukäteen, vaan olimme ajatelleet, että lupa päiväkodin hallinnoijalta riittää. Ajattelemmme, että se riitti tässä tapauksessa, kun kyseessä oli vain yksi tutkimuksen osa.

### 9.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan yleensä käsitteiden validiteetti ja reliabiliteetti kautta. Validiteetti tarkoittaa yhteensopivuutta tutkimusmenetelmän ja tutkimuskohteen välillä, eli miten hyvin menetelmä sopii tutkittavan ilmiön tutkimiseen. Toistettavuuden kautta puolestaan arvioidaan tulosten pysyvyyttä ja sitä onko tutkimus altis satunnaisvaihtelulle. Toimintatutkimukselle validiteetin ja reliabiliteetin löytäminen on kuitenkin haasteellista, ellei mahdotonta. Validiteetin tekee toimintatutkimuksessa haasteelliseksi se, että tulkintojen nähdään rakentavan sosiaalista todellisuutta. Toimintatutkimuksen on mahdoton tavoittaa sitä ”todellisuutta”, johon väittämiä verrataan. Toistettavuus taas on puolestaan mahdoton sen vuoksi, että toimintatutkimuksella pyritään muutokseen niiden välttämisen sijaan. Näin ollen saman tuloksen saaminen uusintamittausten avulla on toimintatutkimuksen pyrkimysten vastaista. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 147-148.)

Toimintatutkimusta voisikin mieluummin arvioida validointi-käsitteen kautta. Validointi tarkoittaa prosessia, jonka kautta ymmärrys maailmasta kehittyy vähitellen. Toimintatutkimuksessa voi käyttää viittä periaatetta sen arvioimiseksi. Nämä viisi periaatetta ovat historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, toimivuus, dialektisuus ja havahduttavuus. (Kvale 1996, Heikkinen & Syrjälä 2006, 149 mukaan.)

Heikkinen & Syrjälä (2006, 154) toteavat reflektiivisyyden olevan yksi toimintatutkimuksen syklin peruskäsitteistä. Uusi sykli ja sen kehittäminen perustuvat edellisen syklin reflektointiin. Reflektio käynnistää näin uuden tutkimussyklin. Toiminnan arvioinnista saadaan perusteet uusien toiminta- ja tutkimustapojen suunnitteluun. Ideoita syntyy toiminnan sekä tutkimuksen kautta. Myös menetelmät, ajattelutapa ja teoria kehittyvät, jolloin tutkimushankkeen pohjalta voi syntyä myös uusi tutkimuskysymys. Reflektiivisyys myös tuo tutkimukseen läpinäkyvyyttä tutkijan kuvatessa aineistoaan, menetelmiään ja tutkimuksen etenemistä. Näin ollen lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkijan ajatusten syntyä ja niiden näytön pitävyyttä.

Reflektiivisyys on nähtävissä tutkimuksemme syklikaaviossa. Syklikaavioon on merkitty, mitä kyseinen sykli on tuottanut ja miten se on vaikuttanut seuraavan syklin syntymiseen. Olemme myös pyrkineet kuvaamaan tutkimuksemme eri vaiheet mahdollisimman tarkasti tutkimusraporttiin käyttäen apuna tutkimuspäiväkirjoihin kirjaamiamme ajatuksia, pohdintoja ja havain-  
toja tutkimuksemme eri vaiheista, jotta tutkimuksemme tulosten luotettavuus ja tuloksien syntyyn vaikuttaneet tekijät ovat lukijoiden nähtävissä.

Toimintatutkimusta voi arvioida myös toimivuusperiaatteen näkökulmasta. Tällöin tutkimusta arvioidaan sen käytännön vaikutusten kannalta. Näitä vaikutuksia ovat esimerkiksi tutkimuksen hyöty ja osallistujien voimaantuminen. Toimivuusperiaatteen myötä palataan toimintatutkimuksen pätevyysarvioinnissa pragmatismiin. Pragmatismi juontuu antiikin kreikan käsitteestä ”pragma”, toiminta. Pragmatismissa uskotaan, että totuus on sidoksissa idean toimivuuteen tai hyödyllisyyteen. Toimintatutkimuksen arviointi vain hyödyn näkökulmasta on ongelmallista, sillä epäonnistunutkin tutkimus voi tuottaa arvokasta tietoa, jos se raportoidaan rehellisesti. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 156.)

Heikkinen (2006, 16) toteaa toimintatutkimuksessa tuotettavan tietoa käytännön kehittämiseksi. Tässä tutkimuksessa on tuotettu uutta tietoa emotionaalisesti turvallisesta ympäristöstä sekä lasten että asiantuntijoiden näkökulmasta. Tämän tiedon pohjalta on kehitetty väline emotionaalisesti turvallisen ympäristön vahvistamiseksi. Näin ollen toimivuuden näkökulmasta voidaan arvioida tutkimuksemme olleen hyödyllinen, ja siitä saatavaa tietoa voidaan käyttää käytännön työn hyväksi kehittämisessä. Lisäksi tässä tutkimuksessa kehitetty väline lisää tutkimuksen hyödyllisyyttä.

## Lähteet

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3.painos. Tampere: Vastapaino.

Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus: kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3.painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 179-203.

Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus - toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa: Aaltola, J., Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-Kustannus, 170-185.

Heikkinen, H.L.T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa: Heikkinen, H.L.T, Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16-38.

Heikkinen, H.L.T & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa: Heikkinen, H.L.T, Huttunen, R. & Molilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: PS-Viestintä, 25-62.

Heikkinen, H.L.T & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa: Heikkinen, H.L.T, Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144-162.

Heikkilä, A., Jokinen, P. & Nurmela, T. 2008. Tutkiva kehittäminen. Avaimia tutkimus- ja kehittämishankkeisiin terveysalalla. Helsinki: WSOY oppimateriaalit Oy.

Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikin ensi askeleita. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 67-76.

Hintikka, M. 2009. Leikki, lapsuuden tärkein asia. Teoksessa: Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Kuningasvuosi: leikin kulta-aika. Helsinki: Tammi, 140-163.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Huovinen, T. & Rovio, E. 2006. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa: Heikkinen, H.L.T, Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94-113.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Päiväkotia ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11-16.

Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126-146.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149-165.

Kalliala, M. 2009. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.

Kalliala, M. 2011. Leikkivä kuusivuotias. Teoksessa: Jantunen, T. & Lautela, R. Lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Tammi, 12-30.

Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus.

Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa: Kallio, K., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.). Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 121-142.

Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa: Karlsson L. & Karimäki, R. (toim.). Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17-63.

Kauppila, Reijo A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa: Heikkinen, H.L.T, Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.). Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: PS-Viestintä, 63-83.

Kofi, M. & Biersteker, L. 2011. Exploring culture, play, and early childhood education practice in African contexts. Teoksessa: Rogers, S. (toim.) Rethinking play and pedagogy in childhood education. Concepts, contexts and cultures. Abingdon: Routledge 73-84.

Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 51-69.

Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Helsinki: WSOY.

Kumpulainen, K., Kovalainen, M. & Vasama, S. 2011. Miten ohjata yhteisölliseen oppimiseen? Teoksessa: Kronqvist, E-L & Kumpulainen, K. Lapsuuden oppimisympäristöt. Helsinki: WSOY, 79-83.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Bookwell.

Laine, K. 2005. Pienten lasten vertaissuhteet. Teoksessa: Niikko, A. & Korhonen, R. (toim.) Lapsuuden puutarhassa. Joensuu: Joensuun yliopisto, 89-106.

Lehtinen, A-R. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa: Hujala, E. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy, 79-100.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Mäkelä, J. & Jantunen, T. 2011. Lapsen kasvu ihmisyyteen ja yhteisöllisyyteen. Teoksessa: Jantunen, T. & Lautela, R. Lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Tammi, 70-80.

Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Salmi, L. 2011. Hämmenyksestä uuteen alkuun - lapset osallisina oppimisympäristön kehittämisessä. Teoksessa: Mäkitalo, A-R., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T., Vilpas, B.



(toim.) Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Helsinki: Socca ja Heikki Waris instituutti, 169-179.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Säijö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vilka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.

#### Sähköiset lähteet:

Bar-On, A. 2004. Early childhood care and education in Africa. The case of Botswana. Journal of early childhood research. Sage Publications. Tulostettu 10.6.2012.  
<http://ecr.sagepub.com.nelli.laurea.fi/content/2/1/67.full.pdf+html>

Einarsdottir, J. 2005. Playschool in pictures: children's photographs as a research method. Artikkelit Early Child Development & Care-julkaisussa. Carfax Publishing Company. Tulostettu 12.4.2012. <http://stofnanir.hi.is/rannung/sites/files/rannung/Preschool%20in%20Pictures.pdf>

Elm Fristorp, A. 2012. Design för lärande - barns meningskapande i naturvetenskap. Doktoravhandling. Stockholms Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik. Viitattu 13.1.2013. <http://su.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:516769>.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Opetushallitus. Viitattu 13.5.2012.  
[http://www.oph.fi/download/131115\\_Esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf)

Globalis. Interaktiivinen tietokanta. Viitattu 10.11.2012.  
<http://www.globalis.fi/Maat/Botswana>

Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto: Sosiaalitutkimuksen laitos. Viitattu 17.10.2012. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7692-1.pdf>

Husu, H. 2010. Esiopetusikäisten lasten varhaiskasvatuksen fyysiseen ympäristöön liittämät merkitykset. Pro-Gradu tutkimus. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden laitos. Viitattu 10.4.2012. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25755/URN:NBN:fi:jyu-201012283222.pdf?sequence=1>

Kalliala, M. 2004. Mikä on leikkiä? Lastentarhanopettajaliiton julkaisussa: Leikin aika. Viitattu 14.1.2013.  
<http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06JULKAISUT/ESITTEET/LEIKINAIKA.PDF>

Koivisto, P. 2007. Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa. Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden laitos. Viitattu 15.10.2012.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13312/9789513929053.pdf?sequence=1>

Kuula, A. 2006. Toimintatutkimus. Verkkojulkaisussa: Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusnieka, Anna. kvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto Viitattu 13.5.2012.  
[http://www.fsd.uta.fi/metodimaopetus/kvali/L5\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/metodimaopetus/kvali/L5_4.html)

Lourens, B. 2004. Places of emotional safety: Creating classrooms where "I can". Tulostettu 2.4.2012. <http://www.cyc-net.org/cyc-online/cyc04-childrenfirst.html>

Pre-primary Curriculum Framework. 2008. Curriculum Development Division. Curriculum Development and Evaluation Department. Ministry of Education. Viitattu 26.12.2012.  
[http://www.moe.gov.bw/fileadmin/templates/docs/syllabi\\_2010/Pre\\_Primary\\_Framework/Pre.pdf](http://www.moe.gov.bw/fileadmin/templates/docs/syllabi_2010/Pre_Primary_Framework/Pre.pdf)

Reason, P. 2006. Choice and Quality in Action Research Practice. Journal of Management Inquiry. Viitattu 15.1.2013.  
<http://search.proquest.com.nelli.laurea.fi/business/docview/203314182/fulltextPDF?accountid=12003>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Sosiaali - ja terveysalan tutkimus - ja kehittämiskeskus. Viitattu 18.4.2012. [www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066](http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066)

Vienola, V. 2005. Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja 2005. Viitattu 20.6.2012.  
<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/vienola.htm>

Williams, P. & Sheridan, S. 2006. Collaboration as One Aspect of Quality: A perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. Skandinavian Journal of Educational Research. Vol. 50, No.1. Viitattu 15.1.2013.  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19109/1/gupea\\_2077\\_19109\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19109/1/gupea_2077_19109_1.pdf)

Julkaisemattomat lähteet:

Karlsson, L. 2012. Luento Osallisuuden menetelmät varhaiskasvatuksessa ja sadutus. 6.3.2012. Espoo.

Majiga, J. 2012. Haastattelu päiväkodin käytännön menetelmistä. 20.10.2012.

## Kuvat

Kuva 1: Tutkimuksen prosessikaavio.....	8
Kuva 2: Puitteet emotionaalisesti turvalliselle ympäristölle (Lourens, 2004,7.) .....	19
Kuva 3: Lapsen kuvaama hyvää oloa tuottava asia .....	30
Kuva 4: Lapsen kuvaama hyvää oloa tuottava asia .....	31
Kuva 5: Lapsen kuvaamia kivoja pelejä.....	35
Kuva 6: Tutkimuksen prosessikaavio.....	37
Kuva 7: Seikkailuradan sorminuket .....	40
Kuva 8: Testausympäristö Botswanassa .....	45
Kuva 9: Lasten hymynaama-arviointi (Papunet 2012.) .....	46

## Taulukot

Taulukko 1. Suomen lasten hymynaama-arviointi

Taulukko 2. Botswanan lasten hymynaama-arviointi

## Liitteet

Liite 1: Antoisuustaulukko asiantuntijoiden haastatteluista .....	70
Liite 2: Satumetsän seikkailuradan ohjekirjan sivu .....	71
Liite 3: Kaveripörriäisen kirje englanniksi .....	72
Liite 4: Satumetsän seikkailuradan arviointilomake .....	73

Liite 1: Antoisuustaulukko asiantuntijoiden haastatteluista

T1	T2	T3	T4
H01	+++	++	++
H02	+++	++	++
H03	+++	++	++
H04	+++	++	+

Liite 2: Satumetsän seikkailuradan ohjekirjan sivu

## PÖLLÖN RASTIT:

### *Pöllön lippu: (1. kierroksen ensimmäinen rasti)*

**Draama Pikku Pöllö sorminukella:** Ilkeä Örkki-Mörkki on rikkonut Pikku Pöllön taitolentoryhmän lipun. Pikku Pöllö ystävineen ei millään keksi millainen uusi lippu voisi olla. Keksikää ryhmällemme nimi ja tehkää omalle ryhmällemme lippu, niin ehkä Pikku Pöllö ystävineen saa siitä vinkkejä omaan lippuunsa.

**Toteutus:** Jos kyseessä on jo toiminnassa ollut pienryhmä, jolla on jo nimi, ei uutta nimeä tarvitse keksiä, vaan lapset tekevät ryhmälleen lipun. Lapset suunnittelevat ja toteuttavat lipun mahdollisimman itsenäisesti. Aikuinen kuuntelee keskustelua ja ohjaa lapsia toimimaan niin, että kaikkien ajatukset ja ideat tulevat kuulluiksi. Lisäksi aikuinen auttaa lipun toteuttamisessa siinä määrin kun lapset tarvitsevat apua.

#### TARVITTAVAT MATERIAALIT:

- kangasta, (esim. vanhasta lakanasta) noin A3 paperin kokoinen pala
- kangasvärejä/sormivärejä + pensseleitä, kangastusseja
- keppi lipun varreksi (lippu laitetaan keppiin lipun kuivuttua)

### *Pöllön kivat kaverit (toisen ja neljännen kierroksen rasti)*

**Draama Pikku Pöllö sorminukella:** Örkki-Mörkki on kiertänyt metsässä puhumassa ikäviä juttuja metsän eläimistä, joten Pikku Pöllö haluaisi nyt oppia sanomaan kavereistaan kivoja juttuja, koska ilkeiden juttujen satuttamia kavereita olisi kiva piristää. Pikku Pöllön mielestä kaverin sanoma kiva juttu tuntuu yhtä kivalta kuin äiti pöllön siiven sipaisu. Kuitenkin kaverin kehuminen on Pikku Pöllöstä aika vaikeaa. Näyttäkää mallia Pikku Pöllölle kaverin kehumisessa.

**Toteutus:** Seisotaan piirissä ja esitellään oikealla puolella oleva sanomalla hänestä joku positiivinen asia, esim. "Tässä on Kati ja hän on hyvä piirtämisessä".

### Liite 3: Kaveripörriäisen kirje englanniksi

Hello Children!

My name is Buddy Bug and my work is to help children for getting friends and solve the problems when they have those with friends.

I'm so small that it's easy for me to flight close to the children and whisper little hints to their ears how to be a good friend. I get my information from the book name "Handbook of Friendship", which has collected by my colleagues during hundreds of years.

I'm sure you all know how fun is playing with friends. The greatest thing is if everybody could be friends with each others without leaving anybody alone. The Handbook of friendship is telling about this.

Now I'm on the trouble! The mean Troll took off one chapter from the book. All the work what me and my colleagues have made disappeared. And now the Troll is going around in the forest and makes all nasty things to my friends. Everybody fears for him and everything is like the big mess in the forest. Luckily I told about my problems to my friend Wanda Wasp. Wanda is good friend of mine and I can tell everything what is in my mind to her. Together we got the idea how we can stop the Troll and collect the new chapter to the book.

Wanda's idea was that I would ask help from you when I try to find the Troll and collect information again to the Handbook of Friendship. I have made few tasks for you. During you make them I'm watching how you act as friends. I believe we can collect the missing chapter together and I can carry on my work like before. Also we should catch the Troll! If you help me, I promise the prize for you! Will you come with me to the adventure?

Because you can't fly like me, you have to travel on the train - lets jump to the train of friendship!

Best wishes,

Buddy Bug



Liite 4: Satumetsän seikkailuradan arviointilomake

Merja Matilainen & Kati Vähäkuopus

### **SATUMETSÄN SEIKKAILURADAN ARVIOINTI**

Mikä Satumetsän seikkailuradassa oli hyvää?

Mitä kehittäisit?

Mikä rasti jäi erityisesti mieleesi ja miksi?

Vaikuttiko Satumetsän seikkailuradan käyttö ryhmän toimintaan? Jos vaikutti niin miten?